



UNIVERSITÉ DE NANTES

Nantes

25 et 26 Novembre
2011

Actes

du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation



CENTRE DE RECHERCHE EN EDUCATION DE NANTES



COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL

DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Nantes – 25, 26 novembre 2011

CREN – Université de Nantes

PREAMBULE

Les doctorants du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) organisent leur première manifestation scientifique. Il s'agit tout d'abord d'une rencontre de chercheurs, d'une confrontation d'opinions, d'une découverte d'objets de recherche, d'un partage des connaissances.

Ce colloque doctoral accueillera près **de 80 chercheurs des sciences humaines et sociales du monde entier**. Les ateliers permettront une approche inter-disciplinaire (analyse de l'activité, didactique, philosophie, psychologie, sociologie, etc.) d'un même objet. Leur forme permettra à chacun de poser des questions aux communicants et de participer au débat.

Jean-Yves Rochex sera l'invité de ce colloque et donnera **une conférence le vendredi** en fin de journée.

ANALYSE DE LA PRATIQUE, ANALYSE DE L'ACTIVITE

Thème 1

Quels sont, à l'échelle internationale, les objets de recherche relatifs à l'enseignement préscolaire ? *Amélie Alletru*

Des enjeux en équipe pluri-professionnelle le cas de la commission d'admission, analyseur de l'activité éducative spécialisée. *Vincent Chaudet*

La formation à l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire: une approche clinique des pratiques des maîtres. *Christine Clémens Corbi*

La mise en oeuvre des orientations de valeur : une étude de cas des pratiques d'enseignement de trois enseignants d'éducation physique et sportive du secondaire. *Gaëlle Le Bot, Denis Pasco, Jean-François Desbiens*

Le professeur documentaliste et le numérique : le renforcement d'un processus de professionnalisation dans le signalement, l'organisation et la mise à disposition de ressources. *Jocelyne Ménard*

Impact des conditions d'exercice des enseignants de langue sur leurs actions pédagogiques- quelles conséquences sur les acquisitions de L2 ? *Rebecca Starkey-Perret*



COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL DE
L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Amélie Alletru

CREN – Université de Nantes

amelie.alletru@univ-nantes.fr

Quels sont, à l'échelle internationale, les objets de recherche relatifs à l'enseignement préscolaire ?

Résumé :

Pour conduire notre enquête, nous sommes allée à la rencontre de la littérature grise dans le champ des recherches en maternelle et avons visité des textes de première main (ouvrages, articles et thèses). De nombreux thèmes sont abordés concernant l'enseignement préscolaire. Une lecture transversale des divers textes permet de repérer les dialectiques, parfois les oppositions, constitutives des objets de recherche examinés. A travers notre revue de lecture, nous avons cherché à questionner ces objets de recherche afin de les mettre en perspective. Nous visons ainsi une élaboration conceptuelle éclairant à la fois les espaces investis (et la manière dont ils le sont) et les espaces conceptuels vides appelant une exploration.

Notre revue de lecture fait apparaître des tensions qui semblent parcourir à la fois la pratique et la réflexion sur l'enseignement en maternelle. Nous avons articulé ces dernières autour de trois axes : une dialectique « formel / l'informel » ; une tension « global / spécifique » ; une logique « même / différent ».

Mots-clés :

Ecole maternelle, enseignement, préscolaire, enfant, élève, formation.

Introduction

Cette communication se donne pour objectif de rendre compte, à l'échelle internationale, des objets de recherche relatifs à l'enseignement en contexte préscolaire. L'hypothèse à la base de notre réflexion concerne l'interaction de deux « *faits sociaux* » (Durkheim, 1895) : il se jouerait quelque part, dans la rencontre entre les professeurs des écoles débutants et l'enseignement en maternelle, des clés de compréhension de l'activité enseignante, et des situations porteuses de développement pour le métier. Au niveau d'une thématique générale de recherche, nous nous demandons en quoi la spécificité de l'enseignement novice en maternelle est-elle porteuse de généralité pour l'apprentissage du métier dans sa polyvalence¹ : que se joue-t-il dans l'interaction entre des débutants apprenant leur métier d'enseignant et des enfants s'initiant à leur statut d'élève ? En quoi l'intervention éducative novice auprès d'un public précocement scolarisé est-elle de nature à révéler des dimensions fondamentales du métier à construire ?

Afin d'éclairer cette thématique de recherche, il est donc nécessaire de consulter, à titre exploratoire, la manière dont sont questionnées les diverses entrées ayant trait à l'enseignement en contexte préscolaire : quels sont, à l'échelle internationale, les objets de recherche explorés ? En partant de quelques mots clés (maternelle, préscolaire, préélémentaire, enseignement), et en restreignant notre recherche bibliographique à une trentaine d'années en arrière, nous nous sommes appuyée sur les bases de données (Eric, Francis, MLA), les moteurs de recherche des archives ouvertes (HAL), du fichier central des thèses (FCT), du répertoire des thèses en ligne (TEL), ainsi que sur le *Handbook of research on teaching* (2002) et sur les archives de cinq revues francophones spécialisées dans le champ de l'enseignement², pour obtenir une sélection de textes de première main (ouvrages, compte-rendu de recherche, articles, thèses...) et notes de synthèses afférentes à notre champ d'intérêt.

1. Cadre méthodologique

La méthodologie retenue pour notre revue de lecture peut être décomposée en trois temps :

Un travail descriptif, d'organisation thématique du contenu de l'ensemble des écrits : pour chaque lecture, nous avons repéré les questions, objets et objectifs de recherche, la méthodologie employée, les principaux résultats présentés, les prises de position de l'auteur (argumentation, jugements, modalisation...). Puis nous avons procédé à un relevé et un classement d'énoncés fragmentaires (mots, expressions, mots-clés, citations) par extraction de sous-thèmes. Il s'est agi à cette étape d'une catégorisation inductive, en relation avec notre sensibilité de recherche (sujet et préoccupations de recherche). Au fil des lectures, nous avons abouti, par une opération de tri, à une organisation plus large, une structuration par emboîtement des sous-thèmes en thèmes : quatre-vingt-seize sous-thèmes ont été recensés, regroupés en treize thèmes (par exemple, le thème de la relation à l'enfant est traité à travers plusieurs sous-thèmes, dont la relation affective, la relation corporelle, la relation éducative, la responsabilité, l'interaction, la culture...). A partir de cette arborescence, nous avons alors recensé ce

¹ Les enseignants français du premier degré (Professeurs des Ecoles) sont en effet qualifiés pour enseigner à la fois en classes maternelles et élémentaires, auprès d'élèves dont l'âge varie depuis 2-3 ans jusqu'à 11-12 ans.

² Nous avons consulté les archives des revues suivantes : *La revue Française de Pédagogie*, *Les sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, *Carrefours de l'Éducation*, *La Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*.

qui est écrit par les différents auteurs consultés et avons confronté les données à travers une opération de tri croisé : le repérage des énoncés fragmentaires par thème et sous-thème nous a alors amenée à la reconstruction d'une vue d'ensemble des relations entre énoncés et thèmes.

Un travail d'interprétation : en partant de cette organisation des données, nous avons cherché à repérer des points de tension, convergences et divergences, à l'intérieur des thèmes, et entre les thèmes. Ce travail interprétatif visait à faire émerger diverses logiques par rapport à des objets/thèmes, et nous a conduite à la constitution de « *tas agrégés* » (Tessier, 1993) par articulation et mise en lien. Cette étape donnait lieu à une montée en généralité, en repérant des modèles généraux.

Un effort conclusif de conceptualisation : il s'agit alors de situer ces conclusions dans le champ théorique et conceptuel de notre recherche, permettant ainsi de dresser un cadre pour celle-ci.

De nombreux thèmes sont abordés concernant l'enseignement préscolaire. Une lecture transversale des divers textes permet de repérer les dialectiques, parfois les oppositions, relatives aux objets de recherche examinés par les différents auteurs. A travers notre revue de lecture, nous avons cherché à questionner ces objets de recherche afin de les mettre en perspective par comparaison constante entre les positionnements des chercheurs à leur propos. Nous visons ainsi une élaboration conceptuelle éclairant à la fois les espaces investis (et la manière dont ils le sont) et les espaces conceptuels vides appelant une exploration.

2. Des objets articulés autour de trois oppositions

Notre revue de lecture fait apparaître des tensions qui semblent parcourir à la fois la pratique et la réflexion sur l'enseignement avant l'âge de scolarité obligatoire. Nous avons articulé ces tensions autour de trois axes structurant l'enseignement préscolaire et permettant de rendre compte de l'état actuel de la recherche : le premier axe concerne la dialectique entre les aspects formel et informel de l'enseignement en maternelle ; le second envisage l'opposition entre les dimensions globale et spécifique de la prise en charge et de l'apprentissage/développement du jeune enfant-élève ; le dernier s'attache à définir les registres du même et du différent tant au niveau du système que des acteurs.

Le formel / l'informel

Le visible et l'invisible

La distinction formel / informel interroge ce qui est visible et ce qui ne l'est pas : du point de vue des enseignants, de leurs représentations et de leur pratiques, une « pédagogie visible », associée au « modèle productif » se distingue d'une « pédagogie invisible », référée au « modèle expressif » (Plaisance, 1986, suivant Bernstein, 1975). Au niveau des élèves d'autre part, nous relevons un questionnement autour des notions de processus et de production, qui interrogent la visibilité de leur activité. Cette ambivalence entre processus et production questionne directement la pratique, selon que l'enseignant privilégie l'activité observable de l'élève ou son développement, profondément imperceptible. De ce fait, l'activité de l'élève se trouve en balance entre être et faire, dont la manifestation la plus visible est la consigne, emblématique du monde scolaire (Brougère, 2010). La perspective d'émancipation accompagne alors la réflexion sur ce sujet : en quoi le faire contribue-t-il, entrave-t-il

ou cache-t-il le développement de l'être ? Ne peut-on y voir la marque du clivage entre les deux identités d'enfant et d'élève ? Quelle est la place de l'informel dans la structure extrêmement formelle de la classe, et au-delà, de l'École ? Des apprentissages formels ne se jouent-ils pas dans des dispositifs informels ? Autant de questions appelant à être investiguées, au moment même où le modèle productif (après s'être progressivement effacé dans la dernière partie du siècle dernier), tend à supplanter le modèle expressif (Thouroude, 2010). L'examen des dispositifs de classe, qu'ils paraissent ou non formels (rituels, temps de regroupement, accueil du matin...) et des pratiques pédagogiques permet d'interroger les valeurs sous-tendant les choix organisationnels.

La notion de visibilité est aussi liée à la tension entre explicite et implicite. Celle-ci se retrouve au niveau de la recherche sur l'éducation du jeune enfant et au niveau du rapport au savoir, notamment dans la manière dont les prescripteurs s'approprient les résultats de recherche. A cet égard, nous notons que les derniers programmes en vigueur (MEN-MESR, 2008) reviennent à des références implicites (Brisset, 2010).

La problématique de l'évaluation prend toute sa puissance ici. La dynamique d'évaluation à tous les niveaux impulsée par les milieux institutionnels (dans une volonté d'évaluation systématique des compétences et des savoirs transmis) questionne les missions de l'École Maternelle dans son « *orientation rentabiliste* » (Plaisance, 1986) et sa productivité (Bouysse, 2007), et oblige à la mise en visibilité des résultats des élèves, à l'évaluation quantitative de leurs apprentissages (Thouroude, 2010). La place grandissante de l'évaluation accompagne l'évolution de l'École Maternelle française dans sa centration progressive sur les apprentissages (Garnier, 2009) : les élèves sont amenés à rendre compte de leurs acquisitions (Garcion-Vautor, 2002), ce qui questionne en profondeur la manière dont le savoir est conceptualisé, notamment dans sa dimension temporelle. L'avancée du temps didactique est constitutive de tout apprentissage (Amigues et Garcion-Vautor, 2002), ce qui conduit à interroger la temporalité de l'évaluation dans son croisement avec les concepts de processus et de production. Ce qui n'est pas visible est-il évaluable ? Que vise l'évaluation ? Que nous donne-t-elle à comprendre de la conceptualisation sur le jeune enfant en passe de se transformer en écolier ? En quoi est-elle révélatrice des paradigmes épistémologiques des acteurs ? Des systèmes d'éducation préscolaire ? Ainsi, la problématique de l'évaluation est une opportunité qui peut être saisie par la recherche dans une perspective de compréhension à travers des approches systémique, cognitive, ou centrée sur les pratiques, dans leurs diverses déclinaisons (sociologique, historique, didactique, pédagogique, psychologique...).

Enseigner et éduquer

L'enseignant se trouve tiraillé entre deux discours : l'évaluation des compétences et le respect des rythmes et des besoins (Brisset, 2010). Alors que pour l'« *educare* » des pays nordiques, le terme « *apprentissage* » n'est pas employé (Baudelot, 2002), les prescripteurs français comme québécois privilégient désormais une approche par compétences (Larivée et Terrisse, 2010 ; Brisset, 2010), un infléchissement fort vers une didactisation des savoirs (Garnier, 2009) avec pour les enseignants « *l'exigence d'intervenir avec des objectifs d'apprentissages déterminés* » (Garnier, 2009). La formation initiale et continue des enseignants en fait un axe fort de professionnalisation. Le développement de compétences de type scolaire prime sur celui de la personnalité (Brogère, 2002). Le « *paradigme de l'apprentissage* » domine (Bédard, 2003), une conception du « *learning as construction* » s'étant maintenant effacée au profit d'une conception du « *learning as transmission* » (Baudelot, 2002).

En contrepoint, les travaux de Langlois (2002) pointent que les compétences privilégiées par les enseignants sont moins d'ordre disciplinaire que transversal : concernant l'étude des contenus qui font l'objet de la transaction préscolaire, il apparaît que les objectifs de savoirs sont peu présents, alors que sont valorisés les

objectifs d'attitude axés sur le développement de compétences personnelles. Les praticiens s'auto-prescrivent des finalités en termes d'autonomie, de compétences relationnelles (accès à la vie sociale), de développement de pré-requis transversaux, tels que créativité, initiative et audace, qui permettront à l'élève d'aborder les apprentissages ultérieurs avec désir et curiosité. L'analyse de la posture des enseignants montre leur attachement aux situations d'apprentissage : l'aménagement du « milieu » permet l'émergence des contenus de savoirs (Garcion-Vautor, 2002 ; Amigues et Garcion-Vautor, 2002).

L'intervention auprès de très jeunes élèves met en lumière la double posture des professionnels : le métier de professeur des écoles en maternelle est à l'interface entre l'éducation au sens large et l'enseignement au sens strict, dans un « *entre-deux socio-pédagogique* » (Thouroude, 2010). Le statut du jeu et sa place, à la fois réduite et controversée, en contexte scolaire sont emblématiques de cette position charnière, dans le sens où il y est instrumentalisé et soumis à une logique éducative. L'aléatoire, induit par le jeu, n'est pas sensé venir menacer le contrôle par l'adulte des apprentissages.

Notre revue de lecture montre que la mission et la pratique des enseignants sont marquées par la coexistence, générant du stress, des dimensions technique et humaine-sociale du métier. La didactisation des savoirs, « *l'effacement relatif de la logique développementale* » (Garnier, 2009), l'orientation institutionnelle vers le primat de l'acquisition de compétences par les élèves et leur évaluation systématique invite à techniciser l'action des professionnels, dans une « *logique d'expertise* ». Or, ceux-ci redéfinissent leur mission d'instruction (Genishi et al., 2002) et la prescription qui leur est faite (Lheureux, 1991) en valorisant la relation éducative (Kerroubi et Grosiron, 1991) et en orientant davantage leur activité en fonction de leur « *philosophie de la pratique* » : ils s'attachent à la stimulation et la participation des élèves (Galière-Auffrais, 1999 ; Ngo, 2005). Le lien social avec la famille est quotidien et la relation à l'enfant prend une part importante dans leur définition du métier par les enseignants, elle est un des paramètres déterminants de leur identité professionnelle, et endosse un « *caractère prioritaire* » (Lheureux, 1991). La dimension humaine du métier se manifeste entre autres à travers « *l'attachement du maître au métier, à sa classe, à ses élèves [et à] la prédominance affective de la relation* » (Baillauquès, 1989), « *l'importance de la présence des enfants [et] l'implication importante dans une responsabilité vis-à-vis d'eux* » (Kerroubi et Grosiron, 1991).

Nous entrevoyons une oscillation possible entre rigidité et souplesse. Les enseignants tentent d'adoucir la rigidité structurelle en aménageant des espaces transitionnels : l'accueil du matin, envisagé comme une passerelle pour l'élève dans son passage de la sphère non formelle – la famille ou le milieu de garde – à la sphère formelle – l'école –, en est un exemple (Galière-Auffrais, 1999). Des pratiques opératoires au sein même de l'institution en termes d'échec ou de réussite scolaires se présentent « *sous des aspects implicites, subtils et peut-être seulement efficaces* » (Plaisance, 1986). L'ambivalence entre rigidité et souplesse est aussi remarquable au niveau de l'information et de la formation des enseignants : deux extrêmes sont possibles, d'une rigidité des repères quant aux acquisitions attendues des élèves – le risque encouru étant celui d'une stigmatisation des retards – à une souplesse « *attentiste* » – la dérive possible étant d'engendrer des décalages – (Brisset, 2010).

Soi et les autres

La dimension collective peut être appréhendée par le biais des difficultés qu'elle induit pour l'enfant dans sa confrontation au grand groupe : l'entrée à l'école maternelle constitue une dure expérience, une sorte de

« *solitude en commun* » (Zazzo, 1994), la dimension collective est repérable par les difficultés qu'elle génère pour l'enfant pris dans son individualité, lequel connaît un besoin d'isolement (Martinaud, 2000) : le jeu libre en grand groupe, la participation à la « *conversation scolaire* » sont autant de nouveautés à affronter, qui requièrent un temps d'adaptation (Martinaud, 2000 ; Ngo, 2005). Quand à la pratique du jeu, le collectif est analysé comme un frein, du fait du caractère aléatoire de l'activité ludique qui entraîne une maîtrise malaisée des apprentissages par le maître : sa volonté d'individualiser le conduit alors à limiter les situations en groupe classe, car les interactions inhérentes au jeu génèrent des « désordres » induisant une possible perte de contrôle (Thouroude, 2010).

A l'inverse, à certains égards, les situations interactives font partie de la « *philosophie de la pratique* » des praticiens (Galière-Auffrais, 1999). Le collectif est repéré positivement comme un « *cadre instituant* » (Garcion-Vautor, 2002) pour lequel la consigne joue un rôle de définition de l'identité (Brougère, 2010). Dans le groupe se joue une « *mémoire collective* », dont les temps de regroupement et de rituels sont les manifestations emblématiques (Amigues et Garcion-Vautor, 2002). Les autres (l'enseignant, les élèves) et leur action se présentent alors sous les traits vygotkiens d'une médiation (Bédard, 2003) essentielle pour l'apprentissage : en dépit du recul de modèles pédagogiques coopératifs (Thouroude, 2010), l'action conjointe maître-élève(s), la co-activité et la co-construction sont valorisées.

Dans la classe se jouent des relations interpersonnelles, à la fois verbales et non verbales qui se manifestent dans le caractère spectaculaire de la relation pédagogique : le corps est exposé, la relation s'établit sur un rapport de force, le regard et la voix deviennent des « *produits du métier* », l'enseignant se compose un rôle et mettant en scène son corps et son personnage, en s'exhibant corporellement (Brossard, 1989). Les espaces communs (avec la famille, les collègues) et les partenariats sont aussi questionnés dans leur notion d'équipe, leurs finalités ainsi que les pratiques effectives, à travers la valorisation de la compréhension de l'autre et du concept de co-éducation (Baudelot, 2002 ; Langlois, 2002).

Sphères privée (intime) et publique coexistent : l'enfant apprend son « *métier d'élève* », comme processus de conventionnalisation relatif à des objets scolaires et aux autres (Garcion-Vautor, 2002). A ce point intervient la réflexion sur le frottement dans l'activité en classe entre initiative et autonomie d'une part, et prescription et soumission d'autre part. Les analyses systémiques, curriculaires, historiques et culturelles accordent l'initiative à l'enseignant. Au fil des ans, une conception dirigiste a remplacé le modèle expressif qui s'était développé autour des années 1970 (Thouroude, 2010). Les activités proposées en classe restent la prérogative de l'enseignant (Langlois, 2002), notamment dans la réémergence du modèle productif (Thouroude, 2010). La soumission à la logique éducative implique que « *l'enfant, devenu élève, abdique toute initiative sauf dans les activités marginales come le jeu* » : cela revient à intérioriser le principe scolaire en se montrant (de manière largement individuelle) autonome face à la consigne (Brougère, 2010). Les études centrées sur les pratiques de classe et les représentations des acteurs modulent cette interprétation en accordant une part d'initiative à l'élève. Les enseignants valorisent l'autonomie et l'initiative de l'élève comme des pré-requis transversaux (Langlois, 2002). Des formes de « *transfert d'initiative à l'élève* » (Amigues et Garcion-Vautor, 2002) peuvent être observées dans une optique non dirigiste : l'élève apprend à prendre en charge le travail à effectuer, et cette dévolution est problématique en maternelle, elle ne va pas de soi eu égard au temps et à la répétition nécessaires pour y parvenir.

Le global / le spécifique

La fabrication de l'élève

Contrairement à de nombreux modèles internationaux de système intégré (dans les pays nordiques notamment) aux objectifs homogènes, la France présente deux systèmes cloisonnés avec une hétérogénéité des objectifs (Plaisance et Rayna, 1997) : d'une part les structures relevant de l'action sociale, de l'autre celles relevant du système éducatif, ce qui induit une répartition et une spécialisation des rôles. L'école maternelle prend en charge la socialisation à l'ordre scolaire, « *une approche davantage "scolarisante" visant le développement de compétences [...], [jetant] les bases de la scolarisation, [dépassant] ainsi le seul fait de socialiser l'enfant* » (Larivée et Terrisse, 2010), perceptible à travers la primarisation de l'école maternelle.

Ce « *processus de scolarisation* » (Garnier, 2009), cette « *offensive scolaire de l'Etat* » sont en tension avec un rôle éducatif social plus large que les seules acquisitions scolaires, ce qui constitue un point de controverse actuelle (Luc, 2010). L'enseignement en maternelle est « *primarisé* » (Thouroude, 2010), fortement orientée à partir des attentes de l'école élémentaire (Brougère, 2002). La tension est palpable dans l'affirmation du statut d'école « *tout en proposant des situations d'apprentissage adaptés au rythme des enfants* » (Langlois, 2002). L'ambivalence de la forme préscolaire se manifeste dans la « *volonté de proximité de la forme scolaire, mais également une recherche de spécificité, par la prise en compte des effets liés à l'âge des élèves* » (Brougère, 2002). L'école maternelle est très fortement scolaro-centrée (Plaisance et Rayna, 1997) dans une perspective de « *production de l'élève* » (Brougère, 2010). Le courant scolarisateur, explicitement revendiqué, tend à transformer précocement l'enfant en élève, il devient un « *écolier en devenir* » par son entrée explicite dans les apprentissages scolaires. Le primat de l'élève sur l'enfant est clairement affiché dès son entrée à l'école maternelle (Baudelot, 2002), avec l'injonction paradoxale pour les enseignants de prendre en compte les besoins et rythmes spécifiques des jeunes enfants : les enseignants subissent la pression de devenir des instructeurs, les enfants celle de se transformer en élèves (Genishi et al., 2002).

Les savoirs, entre apprentissage et développement

La conceptualisation du rapport au savoir fait apparaître des points de friction parmi les points de vue scientifiques. Alors qu'une perspective socio-historico-culturelle considère que le savoir préexiste à l'entrée des élèves à l'école, puisque c'est son existence même qui transforme l'enfant en élève, d'où une « *rupture entre science et savoir ordinaire* » (Brougère, 2002, 2010), les analyses à la croisée de la didactique et de l'anthropologie de la classe relèvent que c'est l'activité même des élèves qui crée du savoir scolaire (Garcion-Vautor, 2002 ; Amigues et Garcion-Vautor, 2002). Le repérage de la présence ou non d'objectifs de savoirs à l'école maternelle alimente le débat entre tenants d'une entrée précoce dans les apprentissages scolaires et défenseurs d'une vision plus globale du développement de l'enfant (Langlois, 2002). Les recherches récentes (centrées sur les questions didactiques et pédagogiques) mettent en lumière que la maternelle est constituée d'espaces scolaires qui ne sont pas encore reconnus par tous comme des « *allant de soi* » (Langlois, 2002).

La conception de l'apprentissage et du développement selon les acteurs (prescripteurs, praticiens, chercheurs) questionne la place de l'expérience et de l'influence qu'elle exerce sur les apprentissages, les représentations et la pratique (Larivée et Terrisse, 2010). Quelle est la place à l'école de l'expérience dans l'appropriation des savoirs par l'élève ? Comment l'insertion professionnelle des enseignants permet-elle de capitaliser favorablement l'expérience de manière à contourner les limites de la formation théorique à

l'enseignement (Larivée et Terrise, 2010) ? Les pratiques sont dépendantes des croyances épistémologiques des praticiens, qui oscillent entre deux tendances concernant leur rôle de médiation : le néobehaviorisme et le constructivisme radical (Bédard, 2003). Dans un contexte où l'institution valorise les savoirs disciplinaires (évaluables) et prône l'adoption d'une approche par compétences et d'un paradigme de l'apprentissage, entraînant un fort infléchissement vers une didactisation des savoirs (Langlois, 2002 ; Garnier, 2009), nombre de chercheurs se prononcent en faveur de démarches de type socioconstructiviste, comme processus de reconstruction du savoir de nature sociale (Bédard, 2003). Le débat se retrouve ici entre deux conceptions de l'apprendre : le courant scolarisateur contre le courant de l'enfant co-constructeur de ses connaissances dans la lignée de Piaget et Vygotsky, ou « *learning as construction* » (Baudelot, 2002).

Notre revue de lecture nous amène à questionner les rapports entre la totalité et les parties : tant au niveau des programmes d'enseignement (les programmes de 2008, dans leur « *hiérarchie socio-institutionnelle des disciplines* » (Garnier, 2009), laissent transparaître une conception technocratique des apprentissages, un ensemble d'apprentissages techniques déconnectés les uns des autres, évaluables indépendamment du développement global de l'enfant), qu'à celui de la recherche (éclatement des disciplines qui demandent à se compléter mutuellement), ou encore de l'apprentissage (la tendance actuelle à la « *déshumanisation des savoirs* », au morcellement des apprentissages, à une « *vision linéaire des rapports entre apprentissages et développement* » présents dans les derniers programmes en vigueur proposent une vision de l'enfant comme un être purement cognitif (Thouroude, 2010) ; la pression de l'évaluation des acquis des élèves illustre l'orientation vers ce modèle). Pourtant, sous l'influence de Pauline Kergomard notamment, l'identité de l'école maternelle s'est fondée à l'origine contre la volonté de systématiser et standardiser les apprentissages, mais en considérant au contraire que ce qui caractérise le jeune enfant, c'est la globalité d'un être en développement dans son individualité et sa singularité.

Ainsi, dimensions émotionnelle et cognitive se trouvent disjointes. La conception d'un être purement cognitif n'admet que difficilement les aspects affectifs et émotionnels dont est porteur tout être, et particulièrement le jeune enfant. Cependant, de très nombreuses recherches ont montré que les aspects émotionnels sont inhérents à la classe maternelle et font partie intégrante de l'activité (Lheureux, 1991). La prédominance de la relation affective (Baillauquès, 1989) explique entre autres le choix d'enseigner dans ces niveaux de classe. La vie émotionnelle de la classe est en étroite relation avec les rôles des acteurs. Le temps d'accueil du matin (Galière-Auffrais, 1999) est emblématique de « *l'entre-deux socio-affectif* » (Thouroude, 2010) occupé par l'école maternelle : il constitue l'espace transitionnel destiné au « *changement de costume* » entre l'enfant, être global et émotionnel et l'élève capable de raison.

Le même / le différent

Rupture et continuité

La question des continuités et des ruptures est très explorée actuellement, et constitue un point de tension et de vif débat politique, économique, social, culturel, éducatif, idéologique. Selon les convictions des différents acteurs du système (promotion de la cohérence en vue du développement de l'enfant, attachement à « *l'exception française* », revendication d'apprentissages spécifiques, harmonisation internationale...), les continuités et les ruptures sont soit valorisées, soit décriées. Créant une « *rupture avec les autres cultures, extérieures à l'école* » (Brogère, 2010), l'école maternelle est à l'interface entre la sphère familiale et la scolarisation obligatoire et pose la question de la relation entre l'École et la famille. Au sein même de la classe, les rituels sont des espaces de travail scolaire caractérisés par la répétitivité des actions qui s'y déroulent. Les

pratiques ritualisées sont systématisées dans une forme de continuité symbolique, mais les ruptures dans le rapport aux objets, que l'enseignant ou les élèves y introduisent, sont celles qui permettent l'avancée du temps didactique (Amigues et Garcion-Vautor, 2002) : il y a du changement dans le même. Entre rupture et continuité, Galière-Auffrais (1999) pointe aussi le rôle de passerelle que je joue le temps d'accueil du matin.

La norme et le particulier

Dans un souci de neutralité bienveillante et d'égalité des chances, les particularités individuelles (appartenances sociales, familiales, culturelles, linguistiques...) sont gommées (Langlois, 2002) au profit de l'égalité des individus en droit (Brougère, 2010). Aussi les publics « à risque » sont-ils particulièrement surveillés. De fait, devant l'hétérogénéité croissante du public accueilli, la préoccupation de l'égalité des chances, connaît un glissement progressif vers celle d'équité (Rayna, 2010). Cependant, cet idéal républicain s'accommode difficilement des repères extrêmement normés fournis par les curricula concernant les compétences socialement attendues par tous les enfants au sortir de l'école maternelle et l'obligation d'évaluer tous les acquis : les valeurs déclarées et les valeurs sous-jacentes sont parfois en contradiction. Dans le contexte actuel, l'« *entre-deux sociopédagogique* » décrit plus haut oriente subrepticement la maternelle vers une pédagogie normative (Thouroude, 2010) : la référence est la norme.

Ouverture et isolement

Le caractère ouvert de l'école maternelle française a trait à sa capacité à accepter la diversité des approches possibles : fidèle à son histoire, l'école maternelle « *se veut ouverte à une grande variété de références et de pratiques pédagogiques à l'égard du jeune enfant, sans systématisation* » (Plaisance et Rayna, 1997). De même, sa disposition à envisager l'élève par le prisme de la globalité d'un être en développement dans son individualité et sa singularité, est mentionnée comme un atout.

Dans le même temps, une tendance à la fermeture se retrouve dans sa difficulté à s'ouvrir vers l'extérieur : la relation aux parents et aux cultures extérieures en est l'exemple le plus parlant, ce qui la place dans une situation d'isolement international. En France, les parents ont un « *rôle relativement mineur* » (Baudelot, 2002). Or, du fait du passage obligé (mais non obligatoire) entre famille et école obligatoire, l'éducation préscolaire n'a d'autre choix que de « *prendre appui sur un ensemble déjà constitué par la socialisation familiale* » (Thouroude, 2010). Elle se constitue en espace protégé (de l'extérieur) : d'une part, elle protège les enfants (du malaise social, de la culture technique, de l'évaluation, des exigences scolaires futures, ...). En cela, elle ne dévie pas de son modèle originel. D'autre part, elle se protège de toute intrusion, de ce qui pourrait venir la questionner, voire la déranger (l'élémentaire, les parents, l'individualité des enfants, les enseignants masculins – car étant un lieu très majoritairement féminin, la « *culture de genre* » y est très marquée, la posture étant même qualifiée d'« *intenable* » pour un homme y exerçant (Jang, 2010) –, les intervenants...).

Un statut / des métiers

L'opposition entre même et différent se pose également à travers la polyvalence, le statut et la fonction des enseignants : l'institution française leur reconnaît à tous le même statut, la même carrière, le même niveau de formation. Cependant, selon le niveau de classe dans lequel ils exercent, ils se différencient de leurs collègues par les habiletés qu'ils y construisent. De manière plus marquée que dans les classes d'élèves plus âgés, il est nécessaire (et difficile) pour l'enseignant de trouver son juste rôle par rapport à la gestion des émotions, les siennes comme celles des élèves (Lheureux, 1991). Par ailleurs, le non-verbal apparaît comme « *une langue étrangère, un nouveau code à maîtriser* », « *un langage à apprendre* », qui va influencer sur les relations interpersonnelles. La situation d'exposition (du corps de l'enseignant aux regards des élèves) provoque un malaise, ressenti vivement en début de carrière et lors des premiers contacts avec les élèves (Brossard, 1989). La visée de développement global de l'élève mobilise des valeurs spécifiques et passe par l'objectif d'un déploiement d'attitudes, de comportements transversaux, et pas uniquement par l'acquisition de savoirs scolaires (Langlois, 2002 ; Baudelot, 2002).

Nous nous arrêtons ici sur la manière dont est envisagée la formation des enseignants par les travaux scientifiques : la question de la nécessité d'une éventuelle spécificité de la formation apparaît soit en filigrane derrière les résultats de recherche, soit ouvertement posée. Alors qu'en France la formation des enseignants, où elle est la plus longue, tend à s'uniformiser, effaçant ainsi progressivement la spécificité de l'école maternelle (Garnier, 2009) et des compétences requises pour y intervenir, au Québec, « *Bédard (2002) souligne l'importance d'une formation spécifique pour les enseignants au préscolaire* » (Larivée et Terrise, 2010). Or, la formation est générale (Larivée, Terrise, Bédard, et Karsenti, 2001) et les enseignants sont plus qualifiés pour l'enseignement au primaire (Brougère, 1995). Pour Brisset (2010), « *plus l'enfant est jeune, plus le personnel doit être formé* », ce qui est en contradiction avec la formation des enseignants (uniforme pour tous les professeurs des écoles). Les chercheurs finlandais Husa et Kinos (2005) questionnent eux aussi l'éventuelle nécessité d'une formation spécifique des enseignants pour intervenir au niveau préélémentaire de la scolarité.

Sur la question de la formation, le sujet est vif dans l'hexagone car la pente existe vers un glissement progressif d'une école maternelle qui, requérant des habiletés professionnelles spécifiques pour y intervenir, se verrait désolidarisée du système scolaire... Les inquiétudes se font jour via les arguments de chercheurs qui repèrent une école mal adaptée aux besoins des très jeunes élèves ainsi que la publication de certaines intentions institutionnelles : la suppression progressive de la scolarisation des élèves de deux ans, des programmes d'enseignement déclinés avec précision pour la dernière année de maternelle seulement, l'édition d'une déclinaison spécifique à l'enseignement en maternelle du référentiel de compétences du professeur des écoles, et l'expérimentation récente de « *jardins d'enfants* » comme forme hybride de garde et de socialisation préscolaire...

Conclusion

Notre revue de lecture nous a conduite à percevoir que trois dialectiques traversent les objets de recherche relatifs à l'enseignement en milieu préscolaire : une logique formel / informel, une tension global / spécifique, et un axe même / différent. L'articulation de ces trois dialectiques nous donne à voir la complexité caractéristique de l'activité professionnelle concernée. Parallèlement, nous avons aussi remarqué que les perspectives des travaux de recherche se sont peu à peu orientées vers des entrées qualitatives par la prise en considération de la voix et de l'expérience des acteurs, notamment des enseignants. Concernant notre propre objet de recherche relatif à l'enseignement novice en maternelle, il semblerait qu'il constitue un espace conceptuel non encore investi par la recherche, qui s'est attachée jusqu'alors à étudier séparément l'enseignement au préscolaire d'une part, et les premiers pas des enseignants débutants d'autre part.

C'est au cœur de l'interaction complexe de ces deux « *faits sociaux* » (la rencontre entre les enseignants débutants et l'enseignement en maternelle), où s'articulent les dialectiques caractéristiques de l'enseignement en contexte préscolaire, que nous mène notre réflexion. Nous espérons, dans la rencontre scientifique entre ces deux thématiques, découvrir des situations potentiellement porteuses de développement pour le métier dans sa polyvalence et des clés de compréhension de l'activité enseignante. Les perspectives ainsi ouvertes seraient alors susceptibles de contribuer modestement à une reconceptualisation de l'enseignement en contexte préscolaire et du développement professionnel des enseignants du premier degré.

Bibliographie

- AMIGUES, R., GARCION-VAUTOR, L. (2002), « L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : Une coopération maîtresse-élèves », *Les dossiers des Sciences de l'Education*, n° 7.
- BAILLAUQUES S. (1989), « Instituteur, un métier attachant », *Education et pédagogie* n° 1.
- BAUDELLOT, O. (2002), « Accueil et éducation des jeunes enfants en Europe », Actes du séminaire CRESAS, INRP : *Les perspectives actuelles de l'enseignement en maternelle et leurs incidences sur la formation des enseignants*. Paris, 30 et 31 mai.
- BEDARD, J. (2003). « L'intervention éducative au préscolaire : croyances épistémique et rôle conféré au contexte ludique », *Revue préscolaire*, 41(2), 24-28.
- BOUYASSE, V. (2007), « L'école maternelle : de l'assurance au doute », in Chartier, L. et Geneix, N. (dir.), *Petite enfance : enjeux éducatifs de zéro à six ans*. Paris : ESF
- BRISSET, C. (2010), « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'Education*, 2010/2 - n° 30.
- BROSSARD, C. (1989), *La relation corporelle entre l'institutrice et l'enfant de petite section de maternelle*. Mémoire de maîtrise de psychologie, Nantes.
- BROUGERE, G. (2002), « L'exception française: L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 7.
- BROUGERE, G. (2010), « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? », *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 53, avril, CIEP, Sèvres.
- DURKHEIM, E. (1895), « Qu'est ce qu'un fait social ? » (Chapitre 1) in *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, P.U.F.
- GALIERE-AUFFRAIS A. (1999), *Séparation et accueil du matin à l'école maternelle*, Maîtrise de sciences de l'éducation, Nantes.
- GARCION-VAUTOR, L. (2002). « L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle – Le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.22, n° 23, pp 285-308.
- GARNIER, P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 169, octobre-novembre-décembre (pp 5-15).
- GENISHI, C., RYAN S., OCHSNER, M., YARNAL, M. (2002), « Teaching in early childhood education : Understanding practices through research and theory », *Handbook of research on teaching*, American Educational Research Association, 4th edition.
- HUSA, S. et KINOS, J. (2005), « [Academisation of early childhood education](#) », [Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 49, n° 2, avril.](#)
- JANG, H-M. (2010), *La construction de l'identité professionnelle chez l'instituteur en maternelle et l'éducateur au centre d'accueil des jeunes enfants en Corée : les métiers auprès des jeunes enfants sont-ils des métiers de femmes ?*, Thèse de doctorat, Nantes.
- KERROUBI, M. & GROSPIRON M.F. (1991), « Métier d'instituteur et références à l'enfant », *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, juin.
- LANGLOIS, A. (2002), Une Ecole Maternelle de qualité, regard des différents partenaires ; résultats de recherche, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, vol. 35, n° 3, CERSE – Université de Caen.
- LARIVÉE, S. et TERRISSE, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle: entre finalités, intentions et pratiques éducatives, in J. Bédard et G. Brougère (Dir). *Jeu et apprentissage, quelles relations ?* (p. 83-102), Sherbrooke : Editions du CRP.
- LARIVÉE, S., TERRISSE, B., BEDARD J., et KARSENTI, T. (2001). « La formation à l'enseignement préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation », Etude préparée pour le *Colloque du*

- Programme pancanadien de recherche en éducation 2001 – Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs, Tendances actuelles et orientations futures.* Université de Laval, Québec, 22-23 mai.
- LHEUREUX, G. (1991), *Revue de question : « l'identité » sociale, personnelle et professionnelle ainsi que l'identité des maîtres de l'enseignement du premier degré*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Nantes.
- LUC, J-N., (2010), « "Je suis petit mais important" - La scolarisation des jeunes enfants en France du début du XIX^{ème} siècle à nos jours », *Carrefours de l'Education*, 2010/2 - n° 30.
- MARTINAUD, K. (2000), *Développement social et cognitif et débuts de la scolarisation. Apports comparés de différents lieux d'accueil préscolaire (crèches, haltes d'enfants et assistantes maternelles)*. Thèse pour l'obtention du doctorat de psychologie, Nantes.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
- NGO, T.H. (2005), *Rôle de la famille et de l'école maternelle dans le développement langagier des enfants vietnamiens – Etude comparative avec la situation en France*. Thèse pour l'obtention du doctorat de psychologie, Nantes.
- PLAISANCE, E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.
- PLAISANCE, E., RAYNA, S. (1997), « L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives », Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, avril-mai-juin (pp 107-139).
- RAYNA, S. (2010), « Quoi de neuf du côté de l'éducation préscolaire ? » Dossier : Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 53, avril, CIEP, Sèvres.
- TESSIER, G. (1997), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education*, PUR.
- THOUROUDE, L (2010), « L'école maternelle : une école de l'entre-deux », *Carrefours de l'Education*, 2010/2 - n° 30.
- ZAZZO, B. (1984), *L'école maternelle à 2 ans: oui ou non ?*, Paris: Stock.



COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL

DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Vincent Chaudet, Laref, UCO

vn.chaudet@free.fr

Des enjeux en équipe pluri-professionnelle le cas de la commission d'admission, analyseur de l'activité éducative spécialisée

Résumé

L'activité éducative spécialisée ne jouit pas en France d'une visibilité très claire malgré le fort investissement professionnel et existentiel que nécessite l'intervention en éducation spécialisée. A travers nos travaux menés dans le cadre des études doctorales, nous relevons le pari d'une recherche portant sur l'activité réelle des praticiens. Nous présentons ici quelques aspects de la construction singulière de notre objet de recherche et quelques unes de ses articulations susceptibles de « faire parler » des aspects autrement invisibles de l'activité éducative et des pratiques des travailleurs sociaux.

Mots clefs

Éducation spécialisée, équipe, enjeux, activité, analyseur.

De la recherche en éducation spécialisée

Qu'est-ce que l'éducation spécialisée ? En quoi est-elle spécialisée et qu'est-ce que l'on peut bien y transmettre ? Difficile à cerner et à théoriser, l'éducation spécialisée recouvre un vaste champ de pratiques aussi diverses que complexes. Les discours tenus à l'intérieur mais aussi de l'extérieur sont nombreux et d'obédiences variées. Pour Duchamp (1989) les professions sociales sont « *sans cesse redéfinies par des tiers, toujours définies par des discours étrangers surplombants et définitivement déterminées par des paramètres exogènes* ». La vague récente des domaines de compétences pour autant qu'elle rationalise et vise à l'opérationnalité ne dissipe cependant pas sur le terrain l'impression persistante de flou autour de la transmission de « bonnes pratiques ».

Nous présentons ici des éléments de notre thèse en cours pour laquelle cherchons à savoir de quoi procède l'activité éducative spécialisée et comment elle se déploie. Nous avons pris comme objet de recherche la commission d'admission, conçue comme un analyseur de l'activité.

1. La réunion plénière d'admission, un objet de recherche multidimensionnel

Une commission d'admission consiste à étudier la possibilité d'accueillir un enfant ou un adolescent dans un établissement spécialisé (maison d'accueil, foyer) pour ensuite l'accompagner sur les plans socio-éducatif, psycho-familial, scolaire, thérapeutique et judiciaire.

Le type d'établissement d'éducation spéciale auquel nous rattachons notre description initiale de la commission d'admission est une maison d'enfants à caractère social, une MECS (Bollut, 2011). L'établissement est pourvu d'un siège administratif et de trois maisons d'accueil en internat. Le siège administratif regroupe différents professionnels formant des équipes distinctes : une équipe de direction, un secrétariat et une équipe technique polyvalente avec une psychologue, une assistante sociale, un éducateur scolaire et d'orientation professionnelle, un psychanalyste et un psychiatre en profession libérale.

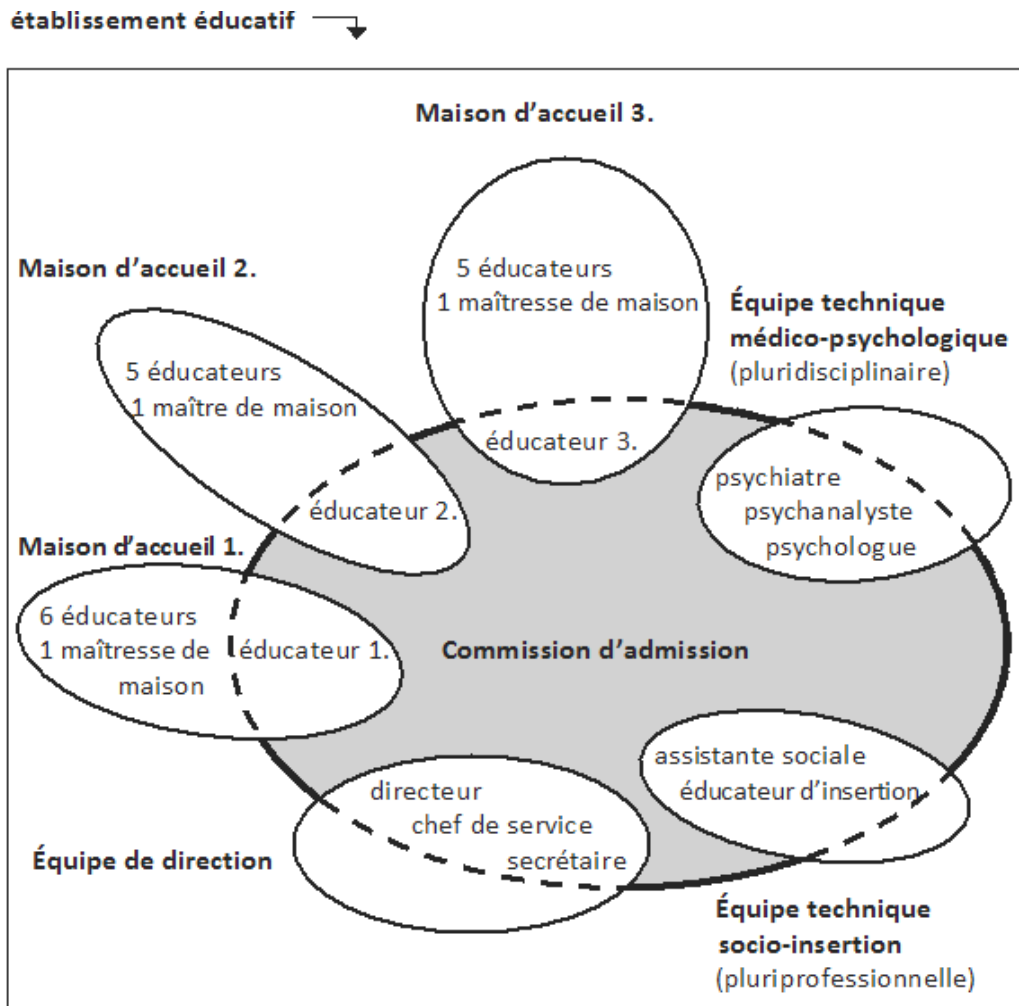
Chaque maison d'accueil est dotée d'une équipe éducative intervenant en internat 365 jours par an. Chaque équipe éducative est composée de cinq éducateurs à plein temps et d'une maîtresse de maison intervenant la semaine pour la préparation des repas, les achats, l'intendance et l'entretien des locaux. Précisons que la fonction d'éducateur qui est majoritaire dans ce type d'établissement comprend en réalité plusieurs qualifications : moniteur éducateur, éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, assistant social ou psychomotricien. Parfois il s'agit de faisant-fonction qui n'ont pas de diplôme de travailleur social. Cependant, sous l'intitulé générique d'éducateur tous effectuent globalement le même travail.

La commission d'admission est composée d'un ou plusieurs membres de chacune de ces différentes équipes (*fig. 1*) : un éducateur spécialisé par maison d'accueil, le directeur et son adjoint (ou chef de service), la psychologue, un psychanalyste, un psychiatre, l'assistante sociale et une secrétaire. Ce qui donne au total une dizaine de professionnels intervenant à la réunion plénière d'admission de l'établissement type cité en exemple.

Ce qu'est une commission d'admission

Cette réunion met au travail une diversité de professionnels autour de critères explicites et implicites qui renvoient à la fois : aux différentes appartenances professionnelles (éducateur spécialisé, assistant social, psychologue, directeur, médecin, etc.), à la place de chacun dans l'organigramme (encadrement, service technique, éducateur, médical), aux contours du projet de l'établissement et à la loi. Ces débats produisent la plupart du temps des confrontations de point de vue, des accords ou des divergences dues à des conflits des interprétations (Goffman, 1968, pp.358-361).

Figure 1 - Composition type d'une commission d'admission
et rattachement de ses membres à leur équipe d'origine



Dans l'activité de la commission, le conflit des interprétations consiste dans une co-occurrence de points de vue, d'avis diagnostiques et d'opinions, suivant des positionnements des professionnels dans le champ éducatif, du côté des idées ou des pratiques concrètes, dans le champ du soin, du côté théorique ou clinique, ou dans le champ organisationnel (nombre d'enfants par groupe, places disponibles, profils d'enfants).

Nous avons construit notre objet de recherche à partir d'observations de descriptions de commissions existantes et avons montré l'existence de la commission d'admission en tant que structure, processus et dispositif, selon la conception d'Agamben (2007), pour qui « *le dispositif est inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours aussi lié à une ou à des bornes de savoirs, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. Le dispositif est une stratégie de rapports de force apportant des types de savoirs, et supportés par eux.* » La commission d'admission conçue comme dispositif procède donc, suivant notre orientation, de rapports de pouvoir et de savoirs. Ce sont ces rapports qu'il nous appartient de faire apparaître pour les expliciter.

Sur cette base, nous définissons la commission d'admission comme *un dispositif professionnel finalisé qui mobilise de l'expertise et organise dans un même processus, selon des unités de lieu, de temps et de sens, une série d'outils et d'actions orientées pour la décision d'un accueil.*

2. Des enjeux dans le travail d'équipe en commission

A cette étape, il a s'agi pour nous de déterminer les enjeux inhérents aux pratiques là-même où ils font irruption, là où ils se manifestent dans le creuset de l'activité d'admission. Nous avons en conséquence effectué un relevé minutieux d'enjeux suivant deux procédés de type *préscientifique* (Migne, 1969, p.51). Le premier relevé a consisté en une étude clinique d'un cas limite d'admission à partir de la situation de Gilles (prénom d'emprunt), un adolescent pour l'admission de qui des éléments importants et conflictuels ont été cachés au groupe de travail. Ce n'est qu'une fois accueilli et couramment suivi par une équipe éducative que les éducateurs et le jeune ont fait les frais de cette omission. Les vicissitudes vécues lors de ce cas font apparaître des enjeux souvent rencontrés par les professionnels (conflit de loyauté, risque de violence).

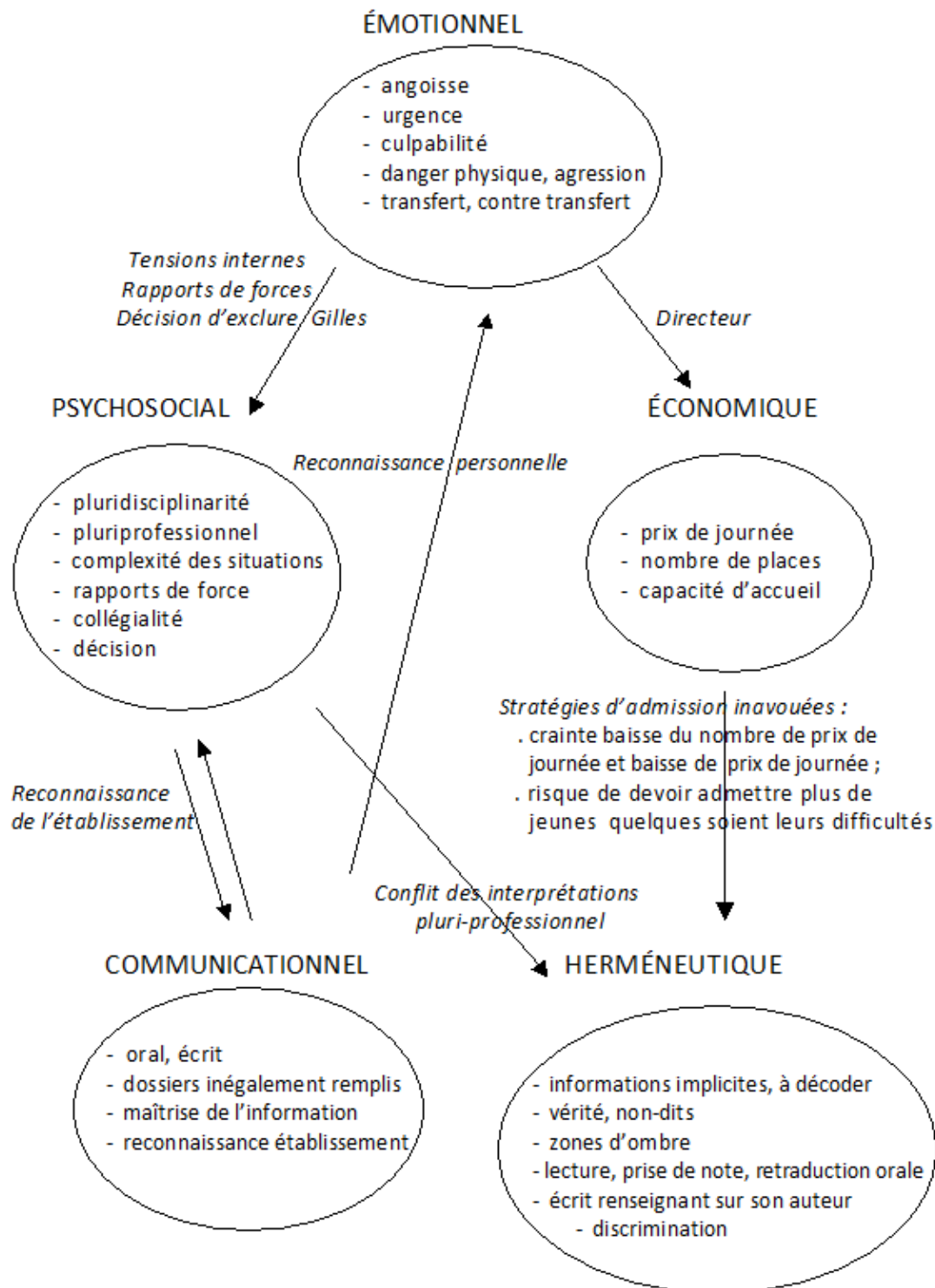
Notre second relevé d'enjeux se base sur l'étude d'un dossier « exemplaire » d'admission. Plutôt que d'énumérer des enjeux abstraits nous les avons présentés à partir de la description détaillée d'un dossier d'admission réel, comme il se donne à lire dans son milieu d'origine. L'accès à ce type de document n'est jamais aisé étant donné la confidentialité qui entoure ces écrits. Le dossier de Lucien que nous avons choisi a été sélectionné quant à lui au hasard dans un corpus de cent soixante quinze dossiers d'admission. L'établissement a été choisi en fonction de la variété remarquable des différentes pièces constituant chaque dossier d'admission, du fait de procédures pointues d'admission et de la spécialisation de l'établissement en faveur d'adolescents en très grandes difficultés et aux parcours multiples dans diverses institutions spécialisées. Le dossier étudié comporte vingt trois pièces pour près de cinquante pages au total. L'activité de lecture des dossiers d'admission participe largement à la délibération lors de la « réunion plénière » et donc à la décision d'admission.

Nous nous sommes référés pour comparaison, aux travaux de Thouvenot (1998) qui rapporte des éléments de fonctionnement d'une dizaine de commissions, et à l'article d'Échard & Gisbert (2007, pp.231-238) sur le fonctionnement d'une commission d'admission en psychothérapie institutionnelle. Notre propre démarche part d'une *sémantique de l'action* caractéristique du terrain pour aboutir à une catégorisation relevant d'une *sémantique d'intelligibilité de l'action* (Barbier, 2000). Une manière de faire qui coïncide avec une posture de recherche en travail social où il ne s'agit pas tant de prétendre résoudre ni évacuer les tensions inhérentes aux « positions enchevêtrées » du praticien chercheur (Kohn & Nègre, 2003, pp.54-60) mais bien plutôt de les assumer au long des étapes de la recherche.

Nous avons donc inventorié 24 enjeux, regroupés suivant 5 catégories entre lesquelles nous avons mis à jour des rapports spécifiques. L'agencement ainsi obtenu fournit pour la suite de notre recherche une grille d'analyse en vue de l'examen et de la discussion des données recueillies. Cette catégorisation présente les registres *émotionnel, communicationnel, psychosocial, herméneutique* et *économique* (fig. 2) qui permettent

d'identifier en premier lieu différents niveaux de vécu relatifs à l'activité réelle et permettent ensuite d'appréhender la complexité des sens que les enjeux mobilisent dans l'action.

Figure 2 : Cinq registres d'enjeux et leurs interactions



Le *registre émotionnel* concerne l'angoisse, l'urgence et la culpabilité issues du contact étroit avec des situations sensibles. Au *registre psychosocial* nous créditons la pluridisciplinarité et les conflits de l'accueil, dans la mesure où la dimension conflictuelle renvoie à des caractéristiques de la vie des groupes en contexte professionnel. Le *registre communicationnel* implique ce que nous avons désigné par les passages de l'oral à l'écrit et les dossiers inégalement complétés. Ils font référence à des aspects instrumentaux de la communication en tant que modalités de transmission d'information (langage, parole, écriture). Sans doute peut-on étendre ce registre aux défauts de communication, aux informations falsifiées constitutives de la distorsion communicationnelle et de la pathologie communicationnelle (Habermas, 1987).

Le *registre herméneutique* regroupe les informations implicites à décoder, la complexité des situations et les zones d'ombres ; la vérité, le non-dit ; la lecture de dossiers, la prise de notes et retraduction orale ; ainsi que des écrits qui renseignent sur les établissements. Ce registre recouvre, quoique partiellement, des questions communicationnelles mais il s'en démarque du fait qu'il induit la traduction de messages et la recherche de significations véhiculées par la communication inter-humaine.

Ce schéma dynamique sert de base à la constitution de notre grille d'analyse des données que nous avons collectées in situ, en enregistrant une réunion plénière d'admission, dans un internat éducatif type maison d'enfants à caractère social. Notre recueil de données s'inspire de la *clinique de l'activité* (Clot, 2001, 2008) pour permettre d'accéder à l'activité réelle à partir de l'activité réalisée.

Le *registre économique* comprend l'ensemble de l'activité économique des établissements : financements (prix de journée, dotation globale, subventions) dépenses (masse salariale, investissements) et gestion budgétaire. Ces cinq registres nous permettent finalement d'étudier les particularités des enjeux les uns vis-à-vis des autres et d'en dégager des rapports significatifs du point de vue de l'activité humaine.

Cette catégorisation possède une valeur approchante et interprétative. La discussion sur la pertinence de ces catégories reste ouverte. Les sens utilisés par les praticiens sont multiples et polyvalents, utilisés selon des encodages multiformes en fonction des points de vue adoptés et des places occupées par chaque acteur. Nous ne renonçons cependant pas à comprendre la complexité de l'activité éducative et les logiques dont elle procède. Cette classification *sur mesure*, construite à partir du terrain, fournit à l'arrivée une grille d'analyse permettant de retourner vers le terrain pour y recueillir des données où déceler l'activité éducative réelle et réalisée.

3. La commission d'admission, analyseur de l'activité réelle

Dans le cas de la commission d'admission, l'activité réalisée correspond à la décision d'admission, ou au refus d'admission. Or, la décision d'admission et ses justifications ne rendent pas compte à elles seules de l'activité d'admission ni de la réflexion éducative qui a fait jour dans les débats en réunion plénière. L'activité réalisée pour Clot (2001, p.24) ne représente qu'« une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant ». C'est pourquoi, nous avons soumis aux onze participants de la réunion plénière, un texte de retranscription de la réunion observée, pour servir de support à des entretiens d'auto-confrontation (Clot, 2001).

De cette manière nous avons ouvert un accès pour notre analyse, à l'activité réelle des travailleurs sociaux, c'est-à-dire aux « activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées [qui] forment, avec les activités réalisées, une unité dysharmonique » (Clot, 2001). L'activité réalisée résultant du réel de l'activité d'où elle émerge.

Analyseur et analyse institutionnelle

Pour montrer le rôle d'analyseur du dispositif d'admission en l'articulant à notre démarche, nous avons distingué ce qu'il en était de la signification de cette notion. Dans notre recherche nous utilisons la notion d'analyseur dans le sens générique de *ce qui permet l'analyse*. Dans le champ de l'analyse institutionnelle l'analyseur est un concept (Lapassade, 1975, pp.57-58, 112), de même qu'en psychothérapie institutionnelle (Hess & Savoye, 1981, pp.15,69, 72-75).

Pour Lourau (1970), l'analyseur est ce qui permet « *de révéler la structure de l'institution, de la provoquer, de la forcer à parler* ». Pour lui, l'analyseur « *exige la médiation d'individus particuliers* » (p.283) et passe par différents individus dont il donne quelques figures, des individus « *amplificateur de la parole* » et « *embrayeur de sens* » (p.285).

Trente années plus tard, Tilman (2007) conçoit l'analyse institutionnelle comme une « *démarche qui vise à mettre à jour les rapports de pouvoir réels qui se camouflent sous la fausse banalité de l'évidence* ». Dans ce cadre l'analyseur est le moyen privilégié « *pour mettre à jour le pouvoir implicite* » de l'institution. Il s'agit pour Tilman de l'analyseur conçu comme « *un événement qui fait apparaître le non dit de l'institution* », et qui est souvent « *un incident qui fait scandale, qui oblige à ranger les discours de façade pour révéler les véritables intentions, les véritables points de vue sur la question, les véritables intérêts, les véritables alliances* » (p.8). Tilman reprend la distinction devenue classique entre *analyseur naturel* et *analyseur construit*. Le premier étant « *celui qui survient dans la vie d'une organisation sans qu'il ait été provoqué à des fins d'analyse* » et le second « *qui est mis en place pour provoquer volontairement un incident dont la tension forcera chacun à abattre des cartes* ». Dans l'utilisation spécifique que nous faisons de l'analyseur, nous nous démarquons cependant de la conception qui en est faite en analyse institutionnelle.

Analyse institutionnelle & recherche : similitude et différences

Si en analyse institutionnelle l'analyseur est un mode d'intervention dont l'analyse est co-produite par les acteurs de l'institution concernée, avec le support d'un intervenant (sociologue, psychosociologue), elle vise principalement le changement ou le mûrissement d'une crise. Or, notre action de recherche n'est pas comparable à une intervention dont l'intention serait de produire des effets de changements ou de transformation mais plutôt l'observation de l'activité réelle.

Vis-à-vis de notre terrain de recherche (l'établissement qui nous a reçu) nous nous sommes efforcés au contraire de nous distancier de ce qui aurait pu être des attentes du type conseils, analyse, changement.

D'autre part, tandis que l'analyse institutionnelle vise à mettre à jour les structures de pouvoir, nous cherchons quant à nous à connaître les rapports d'influence et d'intelligence déployés à l'occasion d'une réunion d'admission. Si nous nous penchons sur l'histoire de l'établissement (monographie, avec repérage notamment des instances *socio-historique* et *institutionnelle*, Enriquez, 2003, pp. 43-163) c'est pour donner aux analyses que nous produisons à partir de l'observation, un contexte situé.

Notre analyseur est construit à des fins de recherche, à travers un dispositif d'observation et d'entretiens qui n'induit pas d'*incidents* mais cherche plutôt à en limiter la probabilité. Si incident il y avait, il pourrait être le fait du biais de l'observateur ou de la situation particulière d'observation. Mais, même dans cette éventualité, le but recherché ne saurait être de faire en sorte que les professionnels « *abattent leurs cartes* ». Nous ne cherchons pas tant à savoir en effet, *a posteriori*, les « *cartes* » que détiennent les professionnels, que de décrire comment se *joue*, en équipe (Mucchielli, 1975), le jeu particulier de l'admission, à partir d'une grille d'analyse pré construite. C'est aussi le sens que nous accordons aux enjeux, entendus comme des valeurs mises en jeu dans les échanges entre professionnels (d'après le *Dictionnaire de la langue française*, 1987, T1 p.982).

Ajoutons que notre analyse de données n'est pas une analyse co-construite ni *partagée* avec les participants. Ceux-ci ne participent pas en effet à l'exploitation des données recueillies. Si leur participation a été sollicitée, c'est d'abord pour nous permettre d'observer une réunion plénière d'admission et de procéder à des entretiens d'auto-confrontation.

L'analyse institutionnelle mobilise donc des catégories intellectuelles pour penser l'activité, ce que nous faisons également avec notre grille d'analyse pour notre recherche. Si nous faisons une lecture de l'institution et de son dispositif d'admission, ce n'est toutefois pas avec une visée transformatrice. Il ne s'agit pas pour nous de faire une analyse collective ni de mettre au travail des tensions. L'analyseur construit pour notre recherche revêt une fonction interprétative d'une réalité institutionnelle, sans intention de travailler cette réalité *in situ*.

Bibliographie

- BARBIER J.-M. (2000), « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions », *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, B. Maggi (dir.), Puf.
- CLOT Y. (2001), « Editorial » & « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité », *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Éducation Permanente*, n° 146, Y.Clot (dir.)
- CLOT Y. (2008), *Travail & pouvoir d'agir*, Puf.
- DEVEREUX G. (1980), *De l'angoisse à la méthode*, Flammarion.
- ECHARD F., GISBERT N. (2007), « La commission d'admission à la clinique de Saumery », *Revue Psychiatries*, n° 148, oct.
- ENRIQUEZ E. (2003 [1992]), *L'organisation en analyse*, Paris, Puf.
- FISCHER G.-N. (1994), *Le ressort invisible. Vivre l'extrême*, Seuil.
- GOFFMAN E. (1968), *Asiles, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Editions de minuit.
- HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome I « Rationalité de l'agir et rationalisation de la société » et Tome II « Pour une critique de la raison fonctionnaliste », Fayard.
- HESS R., SAVOYE A. (1993 [1981]), *L'analyse institutionnelle, QSJ ?* Puf.
- JASPERS K. (1986 [1932]), *Philosophie*, Springer.
- KOHN R.C., NEGRE P. (2003), *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, L'harmattan.
- LAPASSADE G. (1975), *Socianalyse et potentiel humain*, Gauthier-Villars.
- LOURAU R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Éditions de minuit.
- MIGNE J. (1969), « Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts », *Éducation Permanente*, n°2.
- MUCCHIELLI R. (1996 [1975]), *Le travail en équipe, connaissance du problème*, Paris, ESF.
- THOUVENOT C. (1998), *L'efficacité des éducateurs : Une approche anthropologique de l'action éducative spécialisée*, L'harmattan.
- TILMAN F. (2007), « L'analyse institutionnelle », *Le Grain*, <http://www.meta-educ.be/textes/a.i.i..pdf>, www.legrainasbl.org, consulté le 29 février 2012.



COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL

DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Christine Clémens Corbi

ERGAPE – Aix-Marseille Université

christine.corbi@ac-aix-marseille.fr

La formation à l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire : une approche clinique des pratiques des maîtres

L'objet d'étude de notre recherche porte sur l'analyse clinique d'une activité de travail nouvelle chez les maîtres polyvalents du premier degré: l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères. Notre recherche croise la spécificité de cette discipline et celle du métier d'enseignant en primaire, nous permettant par là-même d'ouvrir des perspectives de discussions sur la formation professionnelle comme source de développement professionnel dans ce domaine. Dans cet article, nous étudierons comment un processus de confrontation à l'enseignement d'une séance d'anglais dans une classe à double niveau permet de redonner du pouvoir d'agir à une enseignante titulaire 2^{ème} année.

Mots-clés : Langues vivantes étrangères à l'école primaire- Ergonomie de l'activité-Pouvoir d'agir- Genre professionnel- Formation des maîtres.

1. Interroger les pratiques réelles des maîtres

Pour circonscrire cette nouvelle activité de travail, nous utilisons dans notre recherche les cadres théoriques et méthodologiques développés en clinique de l'activité (Clot, 1999) et en ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, Faïta et Saujat, 2004) dans la perspective d'une psychologie historico-culturelle. Nous nous plaçons dans la perspective de produire des connaissances sur l'activité de travail des maîtres polyvalents en situation d'enseignement de l'anglais. Ces professionnels ont recours aux ressources que leur offre leur milieu de travail mais ils subissent ou utilisent ces ressources pour développer des stratégies personnelles d'adaptation. Pour les nombreux maîtres qui ne veulent pas être filmés en classe, on observe une inhibition de leur pouvoir d'agir, une incapacité d'accéder aux ressorts intimes de leur action sinon de dire « je ne suis pas capable ». Les concepts de capacité et compétence sont à réinterroger à la lumière du contexte de leur travail. Nous mettons en discussion le concept de « genres » professionnels que Clot et Faïta (2000) décrivent comme des « systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées [...] qui puisent dans le répertoire des actes convenus que l'histoire de leur métier a retenus. Cet ensemble de schèmes sociaux (nommé genre professionnel) est un corps d'évaluation partagée ». Face à une telle activité coûteuse pour eux, que font réellement les enseignants en classe ? En effet, y a-t-il un « genre » professionnel enseignant polyvalent du 1^{er} degré en LVE ?

1.1. Le cadre méthodologique de l'auto-confrontation.

Le cadre méthodologique de l'auto-confrontation (Clot & Faïta 2000) nous a permis d'interroger les pratiques réelles des PE (pour une présentation plus détaillée de ce cadre voir Amigues, Faïta & Saujat, 2004). Nous définissons l'activité à partir du présupposé théorique suivant : le réalisé de l'activité n'est pas confondu avec l'activité elle-même. « Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse. » (Clot, 1999) Ce cadre méthodologique permet d'instrumentaliser l'analyse du réel de l'activité enseignante.

Nous avons procédé à un enregistrement vidéo de plusieurs séances d'anglais menées par six enseignants qui ont accepté d'être filmés et de vivre une auto-confrontation simple ou croisée à la suite de leur séance et nous avons tenté de repérer et d'étudier les savoirs professionnels mis en jeu dans leur pratique quotidienne. Prendre en compte les verbatims des enseignants, c'est penser qu'il est possible d'approcher la complexité des choix que font les maîtres et comment celle-ci sert de catalyseur à leur pouvoir d'agir. Selon Clot (2008, p.13) « même sous contrainte externe, c'est dans la "boîte noire" de l'activité de travail que le pouvoir d'agir se développe ou s'atrophie ».

1.2. La dynamique des stratégies d'adaptation de quatre enseignants

Quatre maîtres ont accepté de se confronter à cet enseignement « coûteux » pour donner à voir leurs façons de faire. On observe qu'il n'y a pas eu à proprement parler de demande d'aide ou d'intervention de leur part, au sens de la démarche ergonomique. L'analyse de ces données empiriques a fait ressortir que leurs « manières de faire » correspondent à des stratégies personnelles d'adaptation, à des styles de faire la classe suivant leur incorporation de gestes spécifiques de conduite de classe en anglais, de leur capacité linguistique en anglais, de leur connaissance de la didactique, de leur confiance en soi spécifique pour cette discipline.

Notre postulat de départ, conforté par les résultats du dispositif d'auto confrontation, est relatif à l'existence d'un modèle de préoccupations des maîtres enseignants l'anglais que nous avons appelé « genre

professionnel d'adaptation », genre lié au style, façons de faire et lié à des préoccupations communes, au moyen duquel le maître s'efforce d'enseigner l'anglais à ses élèves. Celui-ci prend des aspects qui ne sont peut-être pas définis une fois pour toutes pour une discipline (ici les LVE) mais peuvent être retrouvés ailleurs, au cœur de leur polyvalence qui fait la spécificité de ce métier.

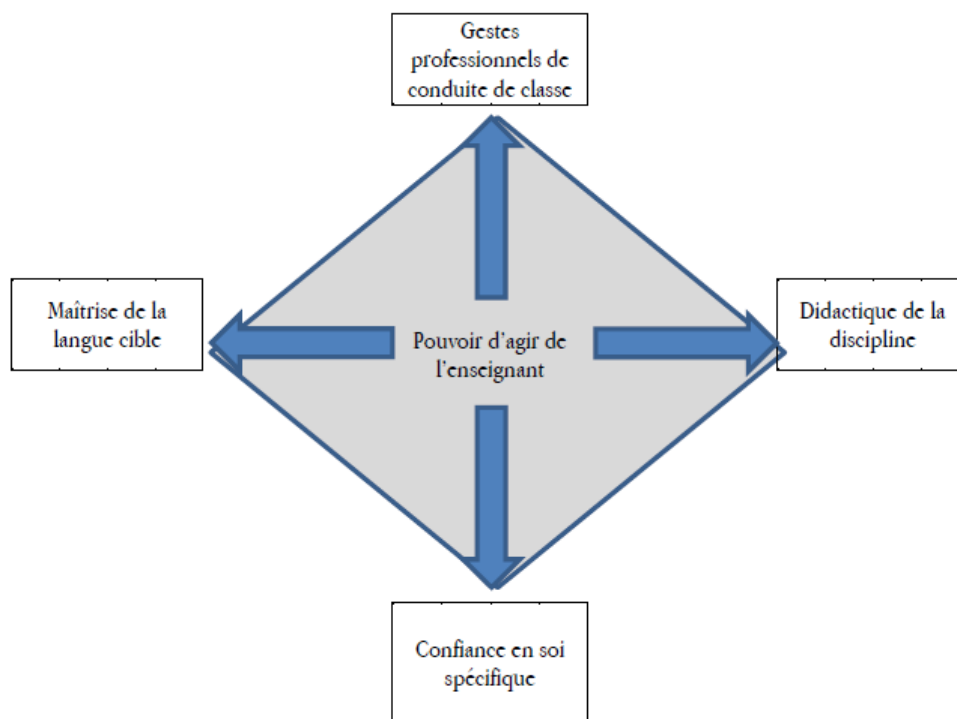


Figure 1 - Schéma dynamique des stratégies d'adaptation

C'est en situation, en agissant ou en *non agissant*, c'est en retravaillant le genre social maître polyvalent du primaire que les enseignants développent un style « maître polyvalent d'anglais du 1^{er} degré » en agissant précisément sur les degrés de maîtrise de nos quatre axes du « genre professionnel d'adaptation ». Est-ce que ce genre professionnel est un style ou une « création stylistique » (Clot, Faïta, 2000) du maître polyvalent ?

La mise en place de notre dispositif de recherche a souligné la complexité des choix que font ces quatre enseignants et a montré en quoi et comment cette complexité sert de ressort, de catalyseur à leur pouvoir d'agir. Mais ce dispositif a aussi produit des effets en retour sur le travail des enseignants. Comprendre le travail pour le transformer, la vérité « naît entre les hommes qui la cherchent ensemble, dans le processus de leur communication dialogique » (Bakhtine *Poétique de Dostoïevski*, p. 155). C'est dans ce sens que notre recherche « produit » quelque chose et notamment du développement du pouvoir d'agir. Mondada va aussi dans ce sens lorsqu'elle note que le déplacement du chercheur sur le terrain pour en rapporter quelque chose a la double caractéristique « de conserver et transformer les objets de savoir » (1998, 48).

Au centre du constat que nous faisons chez ces quatre enseignants, ressort la perception qu'ils ont de leur capacité à enseigner la LVE. Ils se « débrouillent », ils « bricolent » mais ils se sentent capables. Est-il possible d'approcher ou de faire émerger ce concept de confiance en soi spécifique en mobilisant les outils conceptuels et méthodologiques issus des sciences du travail, notamment l'auto confrontation simple et croisée ? La "clinique de l'activité" (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000), permet d'avoir accès à une part cachée du métier d'enseignant.

Partant de cette interrogation, une de nos hypothèses est liée à ce que nous avons appelé, à la suite de Bandura (2007, p.12), le « sentiment d'auto efficacité personnelle » qu'il définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Il mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu'on peut appeler aussi le rayonnement de l'activité ».

2. Analyse de l'activité d'une enseignante titulaire deuxième année

Dans cet article, nous allons plus spécifiquement étudier comment un processus de confrontation à l'enseignement d'une séance d'anglais dans une classe à double niveau permet de redonner du pouvoir d'agir à une enseignante titulaire 2^{ème} année.

E1 est une enseignante qui a deux ans d'expérience d'enseignement en tant que titulaire. Affectée à des missions de remplacement, elle partage pendant les périodes d'attente de mission la classe de E2 enseignant titulaire du CP/CE1 (30 élèves). Au cours du 1^{er} trimestre, E1 a pris en charge et en autonomie les CE1 le matin pendant que E2 s'occupait du CP et l'après-midi, elle observait E2. Au deuxième trimestre, ils ont ensuite « interverti » ce dispositif, E1 prenant en charge les CP et E2 les CE1. E1 avait choisi l'anglais au concours externe de recrutement de professeur des écoles puis a été habilitée dans cette langue à l'issue de sa formation. Mais elle « elle ne se sent pas » d'assurer cet enseignement, elle dit parler très mal l'anglais malgré sa validation par l'IUFM et elle se pose encore beaucoup de questions. On retrouve ici les contradictions énoncées plus haut. E2 a 10 ans d'ancienneté et n'a pas eu à passer d'épreuve de langues au concours, il n'est pas habilité mais enseigne l'anglais lui-même. Courant janvier, on annonce à E1 une visite d'inspection. Elle doit alors enseigner toutes les disciplines et « jongler » toute seule cette fois avec les 2 niveaux et avec un nombre important d'élèves. E2 s'est retrouvé malgré lui « maître d'accueil temporaire » et du coup s'est senti investi d'une mission d'accompagnement de formation pour E1. Tous deux sont « partants » pour mettre en place une expérimentation d'analyse de leurs pratiques plus « formelle ». Ils ont ainsi été filmés au cours d'une séance d'enseignement de l'anglais puis ils ont visionné leur film.

Les extraits sur lesquels s'appuie notre analyse sont tirés des auto confrontations simples (notées par la suite : a.c.s) et croisées (a.c.c) entre E1 et E2. CH est le chercheur dans l'auto confrontation simple de E1 et E2 (phase de l'expérimentation qui est la première chronologiquement). Rappelons enfin qu'au cours de l'a.c.c, c'est le film de E1 que l'on voit à l'écran.

2.1. La confiance en soi spécifique

Au début du visionnage de son film, E1 reste silencieuse. C'est le chercheur qui va fréquemment interrompre pour demander quelques précisions. Dans un premier temps, E1 va s'apercevoir de l'inactivité de certains élèves :

CH : *et tu as vu ces 2 élèves là, bon je n'ai pas pu filmer tout le monde, elles ont déjà décroché...*

E1 : *oui mais après, enfin dans la classe, il y a C et S et M qui sont, euh, comment on va dire ça, qui ont des difficultés, donc du coup manquent d'attention et L qui décroche facilement à peu près dans tout donc ça m'étonne pas que là encore plus*

CH : *et comment tu l'analyses ce " encore plus" ?*

E1 : *ben parce que là, déjà quand elles sont sur un travail écrit, à la limite elles font rien ça se voit parce que...et là elles peuvent ne rien faire, faire semblant d'être attentives et vu qu'ils sont 30, je les verrai pas forcément*

CH : *elles peuvent faire semblant ? à quoi tu le vois ?*

E1 : *qu'elles font semblant ?*

CH : *oui ou que tu supposes qu'elles font semblant ?*

E1 : *ben parce que si je lui demande ce que c'est, je suis persuadée qu'elle ne saura pas me le dire...*

La question de la confiance en soi spécifique est présente dès le départ mais avance d'abord masquée. Au début de l'auto-confrontation, l'attention semble se porter sur les élèves et sur les problèmes d'attention que manifestent certains dont l'origine s'expliquerait par des problèmes scolaires. La discussion se concentre ensuite sur l'appréciation de l'implication des élèves et plus spécifiquement sur le fait de savoir si la séance place ou non les enfants en activité :

E1 : *là ils sont pas assez actifs, je le reconnais*

CH : *tu le vois là ?*

E1 : *oui, c'est vrai que c'est une classe sage mais je suis pas sûre que dans une autre classe dissipée, ça aurait aussi bien marché, le temps enfin tout ce temps où j'ai montré les étiquettes*

CH : *est-ce que tu l'as perçu en le faisant ou est-ce que tu le perçois plus là en le regardant ce que tu as fait ...tu te souviens ? ...c'est long pour eux peut-être ? ce temps où ils n'étaient pas en activité ...*

E1 : *euh...[E1 réfléchit] c'est euh enfin...oui peut-être je m'en suis rendue compte mais encore plus là, en regardant...ouais...le truc c'est que je trouve que c'est pas assez vivant, voilà*

CH : *c'est-à-dire vivant ? toi, tu es active ?*

E1 : *du point de vue des élèves, ils font pas assez de choses et peut-être euh...je me trouve pas assez...comment dire ça.... Je trouve pas enfin je trouve pas que je donne ASSEZ envie aux élèves de euh ouais*

CH : *de ?*

E1 : *de participer et tout, enfin je trouve que c'est un peu mou [rires]*

La référence à la coopération facile de cette classe sage conduit E1 à se mettre en scène dans l'analyse en interrogeant sa capacité à rendre la séance vivante, parce qu'elle a montré longuement des étiquettes. Elle achève en employant le verbe « donner » qui supporte une polysémie intéressante : veut-elle indiquer qu'elle ne s'implique pas personnellement (corporellement et mentalement) ou qu'elle ne fournit pas assez de matière aux enfants. En quelque sorte E1 cherche à lire dans l'activité des enfants des indices non de l'efficacité de sa pratique mais à se rassurer quant à l'image que les enfants lui renvoient d'elle-même :

CH : *et à l'issue de la discussion*

E1 : *oui à l'issue de la séance, j'avais trouvé ça bien, qu'ils avaient été...mais là le début je trouve que c'est un peu...c'était le début de la séance, j'étais encore hésitante...on va voir le milieu on va voir après*

CH : *je trahis pas tes propos si je dis vivant dans le sens où les élèves pourraient être plus en activité ?*

E1 : *oui voilà*

CH : *avoir quelque chose à faire ?*

E1 : *oui*

L'activité supposée insuffisante des enfants par E1 masque en fait une interrogation sur sa propre implication dans la séance ; elle cherche à savoir si son hésitation n'est pas la cause de ce manque d'activité. Nous verrons plus tard que cette interrogation interpelle ses stratégies d'adaptation à la tâche. Toutefois, la déclaration qui va suivre permet de mieux avancer dans ce champ de la confiance en soi.

[Dans cet extrait du film, on voit E1 qui utilise des cartes imagées avec au dos le nom écrit en anglais qu'elle a cherché sur le dico sonore sur internet en préparant sa séance. Pour se lancer, elle doit se sentir en sécurité et inscrire tous les noms écrits en anglais au dos des flashcards. Elle ne se sent pas capable de parler en interaction]

CH : *qu'est-ce qui s'est passé là ?*

E1 : *ils ont dû rigoler parce que j'interroge Sam qui savait toujours pas et ils ont vu que derrière mes étiquettes il y avait les noms, donc Théo l'a vu et il m'a dit mais c'est écrit derrière et ils ont ri*

Cette remarque signale qu'elle conduit sa séance en restant sur le qui-vive quant à ce que les élèves pourraient déceler de ses compétences à enseigner l'anglais.

Il faudra passer par l'explicitation de la raison d'être de son travail à partir de cartes et par une question du chercheur pour savoir si l'anglais lui coûte plus que d'autres disciplines, pour recueillir cet « aveu » :

E1 : *oui, oui parce que je suis beaucoup moins à l'aise en anglais que dans le reste d'euh...c'est vrai qu'euh...je vais euh...du coup que je suis moins à l'aise, ça me coûte plus, enfin c'est pas que ça me coûte mais euh*

CH : *tu l'appréhendes « moins à l'aise » à quel niveau ?*

E1 : *comme je sais pas bien parler anglais, là il y avait plein de phrases que j'aurais eu envie de leur dire en anglais, mais j'ai pas le vocabulaire, j'ai peur de me tromper dans la syntaxe, de leur apprendre n'importe quoi donc je préfère euh moins dire et du coup, c'est que euh comme je peux pas m'exprimer librement, c'est...j'ai...j'appréhende plus l'anglais qu'euh...*

E1 : *euh déjà je sais beaucoup moins bien parler qu'en français ou en maths [rires !] parce qu'en maths je vais pouvoir leur expliquer quelque chose, leur reformuler, leur expliquer autrement, alors qu'en anglais si j'ai un truc à leur dire, je vais peut-être savoir leur dire d'une façon et c'est TOUT.*

Ainsi la confiance en soi spécifique travaille non seulement la relation que l'enseignant entretient à la discipline et son aisance en classe, mais elle perturbe la prise d'indices quant à l'activité des élèves, puisque celle-ci est focalisée essentiellement sur le fait de savoir si les enfants se rendent compte de son malaise. Toutefois, ce paramètre est loin de constituer un élément périphérique car nous allons découvrir que, pour pallier ce sentiment, E1 va développer des stratégies d'adaptation qui entravent l'implication des élèves et cette dernière est interprétée comme le signe de sa propre incompétence par l'enseignant. Mais avant d'interroger ces stratégies d'adaptation, envisageons ce qui entretient le sentiment d'incompétences, à savoir le brouillage du genre professionnel du professeur des écoles polyvalent par celui de professeur d'anglais au collègue.

2.2. Le genre professionnel

Dans l'observation précédente se dissimule l'idée qu'il faut « bien » parler au sens d'avoir un lexique et une syntaxe parfaite afin de ne pas donner aux enfants de mauvais modèles. Mais à quoi peut servir de parler « correctement » l'anglais à des enfants qui ne le comprennent pas et pour lesquels le niveau attendu n'est pas de tenir une conversation.

Une discussion s'engage autour des consignes, faut-il le dire en français ou en anglais ?

CH: *est-ce que tu penses qu'ils font tous ce que tu leur demandes ?*

E1: *non, je suis sûre qui en a plein qui ont pas compris mais je sais qu'en jouant, ils vont comprendre...parce que je veux pas prendre le parti, la facilité de tout leur dire en français les consignes...les consignes légèrement difficiles bon je veux bien leur dire en français, déjà après pour moi, je me réfugie dans la facilité en leur parlant pas en anglais et même pour eux, après, du coup, si moi je parle en anglais, je vois pas pourquoi ils auraient pas le droit de me dire les mots de vocabulaire en français alors ! [...]*

E1: *oui c'était sûr, c'est pour ça que d'autant plus il faut pas que je parle pas en français, surtout en anglais, c'est un genre de pacte « je vous parle en anglais et vous me parlez en anglais » voilà parce que sinon après je leur donne la consigne en français et si je leur demande de parler en anglais, y en a qui vont me dire « oui mais maitresse tout à l'heure, tu as parlé en français » voilà c'est une sorte de pacte d'euh euh comment dire on est ...pfeuh... je sais pas comment...[pause] un pacte oui voilà...un accord commun implicite*

Des mots comme « facilité » ou « pacte » renvoient, d'une part, à l'idée que l'anglais serait une discipline exigeante, sans doute davantage que les autres, donc participerait d'un curriculum supérieur, lui-même réclamant du professeur une rigueur et une performance différente ; et d'autre part à l'idée du cloisonnement du cours d'anglais par rapport aux autres disciplines puisqu'il faut, à travers un pacte, faire comme si, dès que celui-ci commence, la classe adoptait un autre régime de fonctionnement relevant d'une sorte de dépaysement. L'idée de pacte dissimule aussi une certaine artificialité de ce cours puisqu'il faut se contraindre dans une nouvelle situation, comme si apprendre l'anglais à l'école élémentaire c'était prendre un « bain de langue ».

En même temps E1 se trouve prise à ces propres contradictions quant au genre professionnel puisqu'elle reconnaît cependant :

A propos du chiffre un ou pour dire en premier

CH : *alors pour first, tu pourrais dire one ?*

E1 : *oui, c'est vrai...c'est parce que je suis trop à retranscrire du français à l'anglais mais même si je veux faire une phrase en anglais, je vais d'abord me la faire en français alors que je sais qui faut pas. Je sais que pour euh on l'a toujours dit à l'école, quand on écrit quelque chose en anglais, il faut pas passer d'abord par le français parce que de toute façon, les mots en anglais ont pas les mêmes ordres qu'en français, mais voilà.*

E1 exprime ainsi les conflits de genre professionnels : le PE polyvalent doit-il engager ses élèves à communiquer, échanger, interagir en prise de parole longue et autogérée – ce qui nécessite de penser et échanger sans le recours au français ? Ou doit-il les mettre en capacité à interagir avec des pairs ou le maître dans une autre langue, autour de conduites langagières précises, qui relèvent finalement de modalités proches de celles qui sont adoptées lors de

séances de mathématique ou de grammaire française ? Lors de ces dernières il n'est pas exigé la maîtrise des outils enseignés dans toutes les situations.

A la fin du visionnage, E1 parle de sa séance :

E1 : *alors angoissant au premier abord, oui... parce que voilà, on sait pas ce qu'on va voir ! [rires] euh ensuite euh, c'est vrai que...euh je pense que je jou j'aurais...euh que jouer comment euh on va dire, une façon de théâtre, plus mes séances d'anglais que, là, je les trouve trop monotones, trop mortes donc euh...c'est vrai qu'euh...mais déjà j'ai du mal à le à enfin voilà, il faudrait que je me lâche plus comme si j'étais en scène voilà pour plus les capter tout ça donc en me voyant [pause] j'espère qu'ils ne s'ennuient pas ! Mais parce que je m'en rends compte mais dans toutes les matières que je suis trooop trop dans mon euh dans mon objectif il faut que je fasse ça ça ça et j'arrive pas trop **assez** à me lâcher et alors que quand je vois E2 des fois après il rigole, il change le mois enfin voilà et c'est **LE** truc que j'ai pas encore [...] c'est un travail perso enfin c'est un travail sur moi-même que je dois faire.*

On constate alors qu'elle bouge sur cette notion de genre en concédant qu'il ne s'agit pas de transmettre du lexique ou des tournures, mais bien de mettre les enfants en situation d'interagir, et que pour cela l'implication corporelle est pertinente en tant que signe participant à la communication. Toutefois, on ne peut encore savoir jusqu'où va cette prise de conscience. A-t-elle saisi que cet engagement corporel n'est pas un moyen pour soutenir la mémoire de l'enfant, mais bien le dispositif de communication qui fait que l'association geste-phrase permet à un enfant de comprendre et de dire sans passer par une traduction puisque tous les signifiants de la communication sont disponibles ?

Comme nous l'avons expliqué au début de cet article, malgré tout, ces enseignants s'acquittent de leur devoir d'enseignement des langues, c'est donc que malgré les difficultés que nous venons d'évoquer, ils parviennent à réaliser et conduire des séances de classe en anglais. Toutefois, nous percevons dès à présent que ces séances vont reposer sur des stratégies d'adaptation.

2.3. Les stratégies d'adaptation

L'interrogation initiale de E1 à propos de l'investissement et de l'activité de l'élève est éminemment liée au support avec lequel elle travaille.

Le chercheur lui demande la raison pour laquelle elle utilise les images :

E1 : *les cartes...c'est parce que c'est le plus facile que j'ai trouvé*

« Facile » dit E1, mais facile pour qui ? Pour le maître ? Pour les élèves ? Les cartes évitent le recours à la traduction puisque le mot anglais énoncé oralement est associé à une image. Cet objet permet de focaliser l'attention des enfants et elle permet de solliciter les élèves en leur présentant ces images de manière aléatoire afin qu'ils proposent en retour le mot anglais.

L'insécurité linguistique conduit E1 à mettre en œuvre des stratégies de secours. A un moment de l'auto confrontation :

CH : *tu crois qu'ils lisent derrière,*

E1 : *non non ils lisent pas ce qui est écrit derrière mais Sam je suis retournée lui demander les chaussettes [sous entendu socks en anglais] pour voir s'il se rappelait*

Le chercheur demande un éclaircissement sur ce qu'est en train de faire E1 :

E1 : *là, j'ai regardé ma feuille où il y a écrit la question*

CH : *ah parce que tu as écrit la question avant ? ok*

E1 : *oui [rires...] pour être sûr de ne pas me tromper*

CH : *parce tu vois, je n'avais pas vu ça, ok*

CH : *ben là, tu as écrit à l'avance tes questions ?*

E1 : *oui je sais un petit peu parler anglais, « un petit peu » [appuyé] mais j'ai peur que dans le feu de l'action, j'oublie un mot, je mélange mes mots, je ne mette pas le verbe au bon endroit, tout ça, donc je préfère : chez moi, j'écris la question, je sais que c'est comme ça, c'est bon, je peux leur dire, voilà. Mais après, j'ai un minimum de notions en anglais mais pas pour tenir une discussion.*

On perçoit bien comment la stratégie de précaution adoptée par E1 bloque en même temps son activité, puisqu'elle se trouve contrainte de rester dans le cadre de la question écrite. De ce fait, elle est focalisée sur la gestion de ses notes et non sur les réactions des enfants. En cas de difficulté, elle prend le risque de ne pouvoir réagir faute de vocabulaire (d'autant qu'elle a déclaré avoir tendance à transiter par la traduction française). Plus encore, le recours aux cartes ouvre pour E1 la voie vers la mise en place de jeux, qui, si on peut voir derrière cette intention une volonté de rendre les élèves actifs et davantage impliqués, est aussi un moyen utilisé par E1 pour se désimpliquer d'une prise de parole trop longue et trop élaborée dont elle ne s'estime pas capable. Ainsi elle déclare :

E1 : *E2 il fait beaucoup de jeux frontal donc que euh et c'est vrai que euh moi je me voyais mal toute seule euh...parce que les jeux ça meuble au moins ! [rires]*

A propos de la comparaison de ses choix pédagogiques par rapport à ceux de son collègue, elle les justifie, l'une et l'autre, au nom du bien-être :

[E1 veut mettre en place des jeux avec des étiquettes en anglais. En ont-ils parlé avec E2 ?]

E1 : *non, on n'en a pas discuté mais je pense après qu'il a sa façon de faire, il a l'habitude comme ça et je pense qu'il se sent bien dedans et il doit pas avoir forcément envie [...] enfin vu que ça marche bien et qui se sent bien dedans de trouver autre chose alors que moi, j'ai pas de façon de faire en anglais, j'essaie tout et au final, je prendrai, enfin je garderai là où je me sens le mieux, mais c'est vrai que le jeu ça m'intéresse plus que le frontal voilà.*

Cette auto confrontation permet donc de mettre à jour les principes qui guident l'activité des enseignants qui osent prendre en charge les enseignements de langue. Ils composent ce que nous désignons comme un genre professionnel d'adaptation dans la mesure où ce genre entre en tension avec celui de professeur des écoles polyvalent. Le cadre de cet article ne le permet pas, mais d'autres auto confrontations nous conduisent à constater que ce genre n'est pas associé aux enseignants débutants, mais bien au PE enseignant les langues.

A l'issue de l'a.c.s. de E1 et surtout à l'issue de l'a.c.c. avec E2, on observe des signes de reprise du pouvoir d'agir qui se manifeste par modification du sentiment d'efficacité personnelle.

E1 : *voilà [...] bon après c'est vrai que je regrette pas parce que ça m'a ça m'a débloqué, du coup, j'ai eu moins peur*

CH : *alors qu'est-ce qui t'a débloqué ?*

E1 : *ça a été une continuité, ça a été en progression parce que le fait de me lancer ça m'a on va dire débloquée, moins peur de faire l'anglais et après voilà m'ayant vu, enfin je dis pas que je suis forcément contente de ce que j'ai vu mais euh, bon je me dis que ça va, je peux être capable, je vais reprendre ce que j'ai dit la dernière fois mais euh bon c'est CP/CE mais j'aurais jamais été capable de faire ce qu'il a fait avec les CM1/CM2 [...] bon je l'aurais fait mais j'aurais beaucoup moins parlé [que lui sous-entendu]*

E1 : *moi, personnellement j'aimerais pouvoir leur parler comme il fait lui, leur tenir une discussion qu'en anglais, sans buter, sans réfléchir, ça c'est l'idéal, c'est ce que j'aimerais être capable de faire en anglais [...] après je me sens pas capable donc c'est pour ça que je sais que j'aurais beaucoup moins parlé que lui parce que j'en ai pas les capacités [...]*

E1 : *par rapport aux élèves, j'avais peur qui rentrent pas dedans et qui s'ennuient profondément et que, du coup, je me retrouve un peu démunie, à plus savoir quoi faire pour que le temps passe et du coup, de les voir motivés, envie de faire, participer et tout, ben c'est...ça plait donc euh voilà, on se dit, ça leur plait, c'est bon ils ont envie, et ben de mon côté à moi maintenant de euh de faire pour qu'à chaque séance, ils aient envie...*

Conclusion

Dans l'analyse des dires de E1, on voit bien ici que la remontée de la confiance en soi spécifique lui redonne du pouvoir d'agir car le sujet repositionne son action sur un sentiment positif de ses compétences et non sur des considérations déceptives. Si l'auto confrontation fournit un cadre méthodologique à l'analyse de l'activité, elle porte, en ce qui concerne le public enseignant des vertus formatives. Toutefois, on peut constater que les actions de formations qui devront être développées, doivent se concentrer à la fois sur le champ de la confiance en soi spécifique et sur les stratégies d'adaptations.

Bibliographie

AMIGUES René, FAÏTA Daniel & SAJJAT, Frédéric (2004). *L'auto-confrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle*. Bulletin de psychologie, 469, pp.41-44.

BANDURA Albert (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université. 2^{ème} édition, 859 p.

CLOT Yves (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

CLOT Yves & Daniel FAÏTA (2000). *Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes*. In Travailler, n°4, pp.7-42.

CLOT Yves. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF



COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL

DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Gaëlle Le Bot, Denis Pasco, Jean-François Desbiens

CREAD – Université de Bretagne Occidentale, Brest (France)

CRIFPE, GRIEFPAP – Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec)

Gaelle.lebot@usherbrooke.ca

La mise en œuvre des orientations de valeur : une étude de cas des pratiques d'enseignement de trois enseignants d'éducation physique et sportive du secondaire

Quand les enseignants agissent, ils se basent sur un système normatif constitué de jugements pratiques servant à structurer et orienter leur activité professionnelle (Pasco et Ennis, 2009). L'utilisation du concept des orientations de valeur (OV) est pertinente pour renseigner le système normatif des enseignants d'éducation physique et sportive (ÉPS). En effet, les OV traduisent le système de croyances des enseignants et les guident dans les choix et décisions didactiques et pédagogiques qu'ils doivent prendre. L'objectif de cette recherche est donc de décrire, analyser et comprendre comment les OV orientent les choix effectués en matière de pratiques professionnelles des enseignants d'ÉPS.

Mots-clés : orientation de valeur, pratique d'enseignement, éducation physique et sportive

Introduction

L'enseignement en France baigne dans un contexte social, économique, politique et culturel particulier. En effet, « *Chaque société fait appel sur le plan éducatif, à des perspectives qui lui sont propres, qui relèvent de la trajectoire socio-historique, et qui influencent grandement les finalités éducatives retenues* » précise Lenoir (2008, p. 39). Il y a, en France, une tradition socio-historique d'enseignement, avec une primauté accordée au savoir, calquée sur ce qui était jadis destiné aux élites (Fournier, 2010). Cette centration sur le savoir à apprendre est au centre des orientations politiques françaises en matière d'éducation et est clairement présente dans le discours que tient le Ministère de l'Éducation Nationale (MÉN) : « *l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances* » (Lenoir et Vanhulle, 2008, p. 67).

Seulement, le système éducatif français ne réussit pas à relever les défis actuels en matière d'éducation. Le dispositif Pisa, enquêtes désormais triennales auxquelles procède l'OCDE depuis 2000, montre le caractère fortement inégalitaire du système scolaire français. Les résultats de l'enquête montrent que si l'école républicaine fait très bien progresser ses futures élites (très brillants aux tests Pisa), elle laisse de côté une grande partie de son public (Fournier, 2010). Comme l'explique Van Zanten, confronté aux transformations majeures des sociétés contemporaines mondialisées, « *le système éducatif balance en fait entre égalité/uniformité nationale et adaptation aux problèmes sociaux territorialisés* » (Beillerot et Collette, 2003, p. 33).

Il en résulte que l'école française constitue une institution de reproduction sociale alors que pour d'autres elle devrait lutter contre cette reproduction afin de réduire les inégalités sociales. L'éducation physique et sportive (ÉPS) est une des disciplines scolaires caractéristiques des enjeux sociétaux qui se jouent parce qu'elle met au jour de nombreuses interactions sociales au quotidien dans le contexte de la classe. En effet, c'est particulièrement dans la classe d'ÉPS que s'expriment un certain nombre de normes, de valeurs, de croyances et de représentations véhiculées par la société et par les différents acteurs de l'école. Le défi est donc que la classe d'ÉPS devienne un laboratoire de changement des mœurs et des valeurs plutôt que l'affirmation des valeurs traditionnelles qui tendent par ce biais à la reproduction sociale des inégalités. Mais cela suppose d'avoir clarifié au préalable le modèle de société que l'on souhaite construire en commun (Guillemard, 2010).

Nous verrons dans une première partie les éléments de problématique qui mettent en exergue l'intérêt d'étudier les valeurs privilégiées des enseignants d'ÉPS dans le contexte actuel de l'enseignement en France. Dans une seconde partie, nous présentons et définissons les éléments du cadre conceptuel qui structurent la présente recherche. Les objectifs et questions de recherche sont ensuite présentés avant d'exposer, dans une dernière partie, les travaux menés en ÉPS sur lesquels s'appuie cette recherche. Quelques éléments de la méthodologie sont finalement présentés, puis nous terminons par les retombées scientifiques et sociales attendues dans cette recherche.

1. Problématique : quelle ÉPS pour quelle société ?

L'enseignement de l'ÉPS en France, n'est plus perçu comme la pratique d'activités physiques pour la seule recherche du développement physique (un esprit sain dans un corps sain). L'ÉPS est aujourd'hui au cœur d'un nombre important de questions de société, telles que la santé, le bien être, la citoyenneté, le handicap, la culture sportive, l'égalité des chances filles/garçons, la laïcité, le développement de nouvelles pratiques d'activités physiques et motrices (danse, escalade, cirque, etc.) et de concert le développement de nouvelles valeurs. Ces nouveaux défis sont marqués par la volonté des enseignants de faire reconnaître à sa juste valeur leur discipline comme moyen d'éducation.

Nous constatons à ce sujet que le nouveau programme (MÉN, 2008), allégé par rapport à son ancienne version de 1996, délaisse de nombreuses variables intervenant dans la pratique professionnelle des enseignants d'ÉPS, comme les savoirs fondamentaux à acquérir, au profit d'une plus grande liberté pédagogique accordée aux enseignants (Delaunay, 2009). Cette vision et cette définition de l'enseignement de l'ÉPS posent certains problèmes quant aux défis que doivent relever les enseignants. En effet, les nouvelles directives proposées dans le programme de 2008 ciblent les résultats sportifs attendus de la part des élèves sans donner d'indications précises aux enseignants quant aux moyens à mettre en place pour y parvenir (*ibid.*). Cette absence d'indications questionne l'identité professionnelle des enseignants d'ÉPS et requiert de leur part qu'ils listent, définissent et choisissent les compétences et connaissances à enseigner pour atteindre les compétences propres à l'ÉPS ciblées dans le programme de 2008 (*ibid.*). Cette liberté de choix incite les enseignants d'ÉPS à promouvoir les valeurs et les savoirs qu'ils privilégient.

À cela s'ajoute le fait que la discipline ÉPS a pour spécificité de ne pas disposer de manuels scolaires sur lesquels les enseignants peuvent se baser pour leur pratique d'enseignement. Il existe des documents d'accompagnement proposant des illustrations d'enseignement pour la mise en œuvre (MEO) des programmes (MÉN, 2005). Seulement, la discipline ÉPS dans une société centrée sur le savoir et la transmission du savoir, dispose peu ou prou de matériel pédagogique clair et uniforme centré sur les contenus et méthodes d'enseignement de l'ÉPS. Cela conduit les enseignants à se servir pour leur enseignement des diverses connaissances et ressources dont ils disposent et dont les valeurs font partie (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Cette spécificité, cumulée à la liberté pédagogique laissée aux enseignants d'ÉPS conforte les enseignants dans la structuration de leur activité d'enseignement selon leurs théories personnelles. À ce sujet, nous considérons, à l'instar d'Huet (2000, p. 46), qu'il n'existe pas de modèle optimal de l'enseignement, « *chaque enseignant se construit « son » modèle, « son »*

approche de l'enseignement, pour répondre, à la fois, aux missions que lui confie l'institution et aux valeurs éducatives qu'il porte personnellement ».

Dans ce contexte, il semble alors nécessaire de s'interroger d'une part sur les valeurs prônées et véhiculées par les enseignants d'ÉPS, et d'autre part sur les moyens utilisés pour opérationnaliser leur modèle d'enseignement de l'ÉPS. Cela revient à se demander : Quels sont les modèles d'enseignement auxquels se réfèrent les enseignants d'ÉPS dans leur pratique ? Et de quelle manière et sous quelle forme le modèle adopté par chacun d'eux est-il développé et transmis en classe aux élèves ? Tenter de comprendre ce qui motive les enseignants d'ÉPS à agir et à décider des choix de contenus d'enseignement constitue un angle d'entrée pour mieux connaître la classe d'ÉPS de demain.

L'enseignement c'est donc aussi, outre l'aspect technique de la pratique : « *un enseignant dans une classe en face d'un groupe d'élèves qu'il doit instruire à certaines valeurs* » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 19). Et enseigner, c'est mettre en œuvre des moyens pour atteindre les fins éducatives visées et les objectifs du programme à enseigner (Tardif et Lessard, 1999). Dans cette acception, l'enseignant est porteur d'intentions et de buts pour agir. Il se sert d'une ligne directrice, d'un système normatif pour structurer et orienter son activité professionnelle (Pasco et Ennis, 2009).

Pour étudier les valeurs privilégiées des enseignants d'ÉPS nous utilisons le concept des orientations de valeur (OV) développé par Jewett, Bain et Ennis (1995). Ce concept est le seul dans la littérature à représenter de manière organisée selon cinq catégories le système de valeurs d'un individu dans le cadre de l'enseignement de l'ÉPS. En outre, nous nous intéressons à la mise en tension de plusieurs perspectives pouvant éclairer les valeurs privilégiées en classe. Pour mieux comprendre, la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS dans son ensemble et le modèle d'enseignement sous-jacent, nous considérons dans cette étude à la fois les pratiques déclarées et les pratiques effectives des enseignants. Ceci nous amène à décrire, analyser et comprendre selon une approche qualitative le MA qu'expérimente au quotidien l'enseignant d'ÉPS au regard des OV qu'il porte.

2. Cadre conceptuel : le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS

Le modèle d'action (MA) d'un praticien développé par Bourassa, Serre et Ross (2007) fait suite aux travaux d'Argyris et Schön sur les théories de l'action qui guident une personne dans ses interventions y compris à son insu. Les auteurs constatent que les praticiens n'arrivent pas à expliciter leur théorie de l'action. L'intérêt d'un tel modèle est donc de faire émerger les savoirs cachés ou tacites d'un praticien dans une visée de perfectionnement et/ou de résolution de problèmes (Bourassa *et al.*, 2007). Les auteurs définissent d'une manière générale « *les modèles d'action comme des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage* » (*ibid.*, p. 60). Ce modèle théorique s'intéresse donc aux caractéristiques personnelles de l'enseignant précédant l'action et ayant une influence dans et sur l'action.

Nous reprenons ce modèle théorique en tant que cadre conceptuel servant à ordonner nos concepts et objets de recherche. En effet, notre étude porte sur les concepts de valeurs et d'OV, sur les procédés de MEO par l'enseignant d'ÉPS de ces OV. Tandis que les objets d'étude concernent les pratiques déclarées et les pratiques effectives de l'enseignant d'ÉPS sur sa pratique d'enseignement en situation de classe.

Les valeurs et OV représentent dans le MA du praticien « *les représentations de la réalité* ». C'est ce qui fait référence aux théories du praticien. Nous définissons la notion de valeur comme un idéal à atteindre. Plus précisément, c'est une référence utilisée dans le jugement et la conduite d'un individu pour orienter ses choix individuels en fonction de ce qu'il estime désirable ou préférable (Tsangaridou et O'Sullivan, 2003). Les OV, elles, sont structurées selon cinq ensembles développés en ÉPS : la maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage, l'auto-actualisation, l'intégration écologique et la responsabilisation sociale. Elles désignent les principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social (Jewett *et al.*, 1995). Les OV en matière d'éducation reflètent les conceptions philosophiques à propos de la scolarisation et agissent comme un filtre cognitif orientant les décisions et les actions d'un enseignant (Pasco et Ennis, 2009).

Les « *intentions* » de l'enseignant dans le MA du praticien représentent ce que l'intervenant veut faire, ce qu'il veut produire, ce qu'il veut accomplir (Bourassa *et al.*, 2007). Toute action, quelle soit consciente ou inconsciente est intentionnelle (*ibid.*). L'étude des pratiques déclarées des enseignants permet de renseigner ses intentions. Cependant, le discours sur sa pratique d'enseignement est un discours rationnel relatant un événement de manière à donner une intentionnalité à son action (Lenoir et Vanhulle, 2008) et de surplus « *adressé* » à un destinataire (Marcel, Olry, Rother-Bautzer et Sonntag, 2002). Dès lors, il peut exister un écart entre son intention professée, ce qu'il prétend avoir voulu faire, et son intention pratiquée, sa véritable intention, celle qui influence plus spécifiquement le praticien (Bourassa *et al.*, 2007).

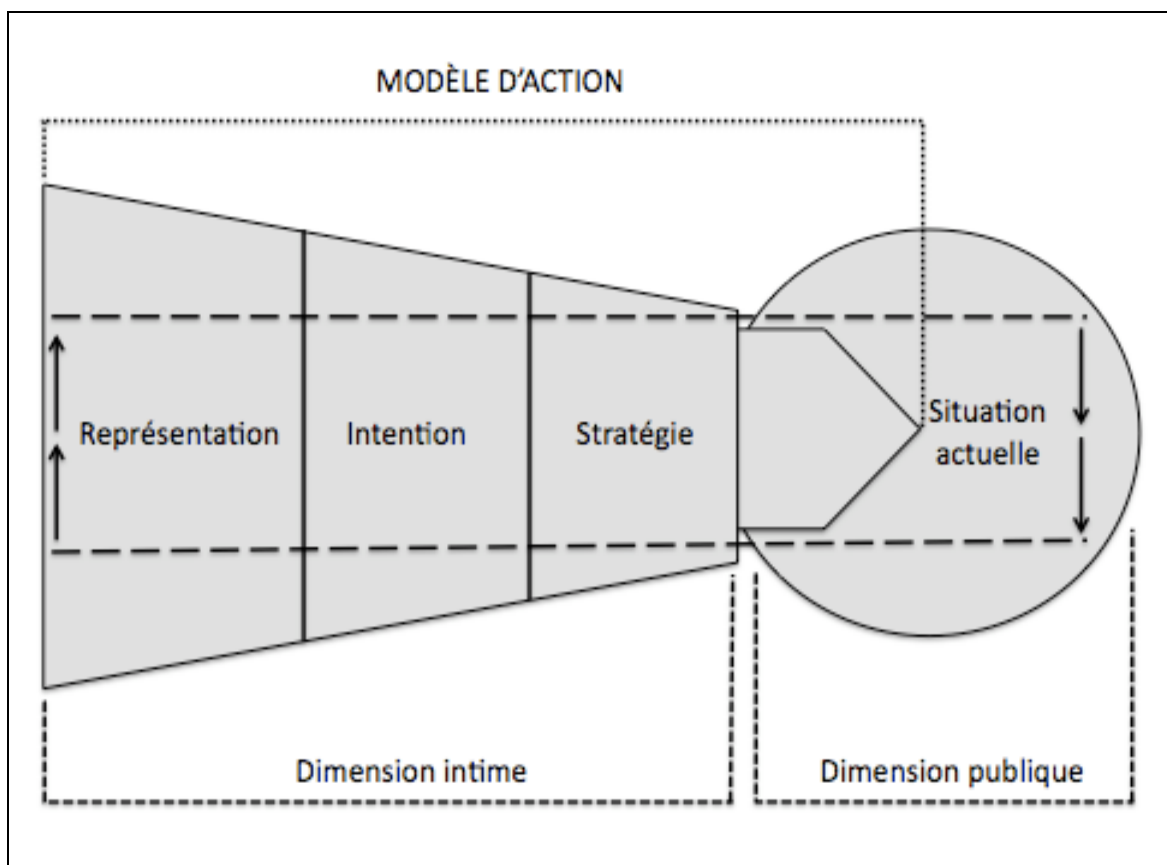
Puis, les procédés de MEO de l'enseignant représentent dans le MA du praticien ses « *stratégies récurrentes* », ses manières de faire. La sémantique dans ce domaine est variable. Nous considérons qu'à l'intérieur de la pratique d'enseignement, les styles, formules et stratégies d'enseignement constituent les procédés, démarches ou méthodes de MEO de l'enseignant. Dans cette acception, nous retenons la définition de méthode d'enseignement de Goupil et Lusignant (1993, p. 222) : « *Une méthode juxtapose et agence plusieurs stratégies et techniques pédagogiques en vue de former un tout cohérent [...] pour atteindre un objectif d'apprentissage* ». Les méthodes d'enseignement sont donc une manière d'engager et d'organiser les pratiques conçues (Morandi, 2005).

Ensuite, l'étude des pratiques effectives des enseignants permet de renseigner l'intervention concrète de l'enseignant en situation de classe, ce qui représente dans le MA du praticien « *la situation actuelle* », l'action finalisée du praticien. Les pratiques effectives, comme le signale Bru (2002, p. 70), « *ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation* ». Même si l'observation est incontestable, en fait, la pratique réelle n'est jamais pleinement accessible à l'analyse (Bru, 2002 ; Lenoir et

Vanhulle, 2008). Dans notre projet de recherche, ce type d'objet constitue une entrée pour mieux comprendre la complexité de la pratique d'enseignement et est envisagé en complémentarité avec l'étude des pratiques déclarées des enseignants d'ÉPS.

Finalement, à travers le MA du praticien et des concepts que nous empruntons pour l'étude de nos objets de recherche, nous retenons la définition de la pratique d'enseignement d'Altet (2002, p. 86) : « *La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : "c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse" comme le dit Jacky Beillerot (1998) en précisant "d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués"* ». En cohérence avec le MA du praticien, cette définition implique que la pratique d'enseignement comporte une dimension intime et une dimension publique. La pratique d'enseignement ne se restreint pas à l'activité observable de l'enseignement. D'autres variables sont en jeu. Nous tentons à ce sujet d'apporter un éclairage sur le concept d'OV influençant la pratique d'enseignement, et au préalable sur le MA de l'enseignant d'ÉPS. La figure 1 illustre le MA du praticien développé par Bourassa et al. (2007).

Figure 1 - Structure et dynamique d'un modèle d'action (Bourassa, Serre et Ross, 2007)



3. Questions de recherche

Nous cherchons dans cette étude qualitative exploratoire de type empirique à décrire, analyser et comprendre les modalités de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS ayant un modèle d'enseignement spécifique. Plus précisément, nous nous intéressons aux procédés de MEO par les enseignants d'ÉPS de leurs OV en situation de classe. En effet, quelles sont les particularités et les conditions d'opérationnalisation des OV de l'enseignant d'ÉPS dans sa pratique en matière de contenu, de démarche d'enseignement et d'organisation pédagogique ?

Ainsi, cette recherche poursuit les objectifs suivants : 1) décrire les caractéristiques des pratiques respectives des enseignants selon leur profil d'OV, ceci à travers leurs discours, leurs actions et leurs décisions manifestés aux plans didactique et pédagogique de leur pratique d'enseignement et 2) décrire et analyser le profil d'enseignement de l'enseignant en fonction de ses pratiques déclarées, effectives et des caractéristiques contextuelle et institutionnelle du milieu dans lequel il enseigne.

4. Revue de littérature : les orientations de valeur et les contenus enseignés en ÉPS

Plusieurs axes de recherche ont été développés autour du concept des OV. Cette étude s'inscrit dans l'un de ses axes : la relation entre les OV et les contenus enseignés en classe d'ÉPS. L'ensemble des travaux portant sur la MEO des OV en classe d'ÉPS a été réalisé aux États-Unis dans les années 1990 par Ennis et ses associés (Chen et Ennis, 1996 ; Ennis, 1992 ; Ennis, 1994a,b). Seul le travail plus récent de Kérouedan (2009) a été réalisé en France. Nous avons recensés et identifiés les études suivantes à partir de la revue de littérature effectuée par Pasco et Ennis (2009). Ces études se sont intéressées à la relation entre les déclarations des enseignants et la MEO effective des OV au plan des contenus d'enseignement. Il ressort de ces études 1) qu'il existe une convergence ou bien une divergence entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives des enseignants, et 2) que les OV ont une influence sur le processus de sélection, de prise de décision et de MEO des contenus d'enseignement d'un enseignant.

Les travaux d'Ennis (1992), Ennis (1994a,b) et de Chen et Ennis (1996) font tous état d'une convergence entre les valeurs prioritaires déclarées par les enseignants et les contenus d'enseignements mis en œuvre par ces derniers en classe. Tandis que l'étude de Kérouedan (2009) aboutit à des résultats plus contrastés dépendant des OV considérées.

Tout d'abord, parmi les études présentant une convergence, les études d'Ennis (1992) et de Chen et Ennis (1996) ont pour particularité de renseigner le processus de MEO des cinq catégories d'OV chez cinq enseignants d'ÉPS différents travaillant au niveau primaire et secondaire. Les résultats ont montré, pour les deux études, que les priorités fortes des enseignants étudiés influencent leurs buts d'enseignement respectifs et par conséquent leur processus de MEO des contenus d'enseignement en classe d'ÉPS.

Ensuite, les études d'Ennis (1994a,b) ont pour particularité de renseigner le processus de MEO de l'OV de la responsabilisation sociale chez onze enseignants d'ÉPS différents travaillant en zone urbaine au niveau secondaire. Les résultats des deux études font apparaître qu'en contexte urbain l'OV de la responsabilisation sociale est utilisée prioritairement car elle apporte une perception immédiate d'amélioration des relations sociales. Les enseignants centrés sur cette OV poursuivent des buts d'apprentissage s'articulant autour du travail de groupe, de la compréhension et du respect des autres ainsi que de la responsabilité sociale envers les autres. Ces thèmes sont cohérents avec les priorités éducatives des enseignants centrés sur la responsabilisation sociale. Finalement les résultats ont montré que les enseignants travaillant en zone urbaine mettent l'accent sur les interactions sociales en raison du contexte éducatif et social dans lequel ils travaillent.

Enfin, l'étude de Kérouedan (2009) est la seule présentant une divergence. Cette étude a été menée auprès d'une enseignante d'ÉPS du secondaire ayant près de dix ans d'expérience d'enseignement. Les résultats ont montré que l'enseignante qui déclarait être centrée sur la maîtrise de la discipline et la responsabilisation sociale n'enseignait pas des contenus en cohérence avec ses valeurs déclarées comme prioritaires. Dans sa pratique d'enseignement elle mettait l'accent sur la valeur de l'auto-actualisation. Les auteurs expliquent ce décalage entre autre par la volonté de l'enseignante de s'aligner dans son discours avec les directives ministérielles, mais d'opérationnaliser dans sa pratique davantage les valeurs qu'elle souhaite transmettre aux élèves dans leurs apprentissages. Les résultats de cette étude diffèrent de ceux des autres études menées sur cet objet de recherche.

Pour ces différentes études, le questionnaire des OV – le *Value Orientation Inventory* (VOI) développé par Ennis et Hooper (1988) – a été utilisé pour identifier les OV des participants. La collecte des données s'est faite à partir d'observations, de notes de terrain et d'entrevues. Les observations étaient centrées sur le contenu enseigné et sur la MEO du contenu par l'enseignant. Les observations ont donné lieu à des descriptions narratives de ce qui s'est passé en classe. Des entretiens ont été menés après chaque période d'observations dans l'objectif de récolter des informations sur le contenu sélectionné mis en œuvre par les enseignants et sur les raisons de cette sélection.

Il en résulte que les travaux réalisés jusqu'à présent dans ce domaine de recherche n'ont apporté que peu de réponses liées à la MEO des OV en classe d'ÉPS. En effet, après avoir analysé les travaux menés en ÉPS sur la MEO des OV, nous constatons que peu de connaissances parmi celles produites permettent d'identifier clairement dans la pratique d'un enseignant les actions particulièrement significatives reflétant la MEO d'une ou de plusieurs de ses OV privilégiées. De la même manière, les connaissances produites sur les OV ne concernent guère l'étude du rapport qu'entretiennent les enseignants entre leurs pratiques déclarées et leurs pratiques effectives. Nous pensons que ce manque de connaissances est lié à l'absence d'outils d'observation et d'analyse des pratiques effectives des enseignants. Pour chercher à combler ce manque de connaissances il devient nécessaire d'élaborer un outil d'observation des pratiques enseignantes permettant de décrire le plus finement possible la MEO des OV d'un enseignant d'ÉPS. Cette recherche s'inscrit donc en continuité avec les travaux menés jusqu'à présent sur la MEO des OV.

5. Méthodologie : une étude de cas de trois enseignants d'ÉPS

Ce projet de thèse utilise une démarche de recherche inductive et une méthodologie mixte de type triangulation avec des données qualitatives dominantes (Cresswell, 1998). C'est une étude de cas descriptive de type exploratoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Elle sera menée auprès de trois enseignants d'ÉPS du secondaire ayant des profils d'OV contrastés, c'est-à-dire des enseignants ne privilégiant pas les mêmes catégories d'OV. La durée de la collecte de donnée s'étendra sur un cycle d'enseignement de huit semaines.

La collecte des données qui sera réalisée en France concerne deux objets d'études : les pratiques déclarées et les pratiques effectives des enseignants. Ces objets représentent respectivement les OV qu'annoncent poursuivre les enseignants et celles qu'ils véhiculent réellement dans leur pratique d'enseignement. La collecte est réalisée à l'aide de l'observation vidéoscopique en différé (N=4), de l'entretien (N=10) et du questionnaire (N=1). L'observation est utilisée pour renseigner les OV véhiculées des enseignants, le questionnaire pour renseigner les OV privilégiées de ces derniers et l'entretien pour récolter des informations de leur part au sujet du sens qu'ils donnent à leur action. L'analyse des données permettra de faire le lien entre les différentes données recueillies ceci afin d'établir un profil d'enseignement détaillé et rigoureux du MA des enseignants d'ÉPS participants à l'étude.

Conclusion

Dans une visée à la fois de production de connaissances et de compréhension des procédés de MEO des OV des enseignants d'ÉPS, cette recherche qualitative cherche à décrire à l'aide de méthodes mixte les pratiques d'enseignement d'enseignants ayant une OV privilégiée dominante. Les retombées scientifiques et sociales attendues sont de différents ordres.

Sur le plan de la formation initiale et continue des enseignants, l'étude des OV contribue à alimenter la réflexion des enseignants sur les priorités éducatives qu'ils jugent essentielles à transmettre aux élèves dans le cadre de l'enseignement de l'ÉPS. Cette réflexion peut servir à réduire l'écart entre leurs perceptions, les pratiques préconisées et leurs pratiques réelles d'interventions. Cela peut également les amener à résoudre un problème, à améliorer une pratique professionnelle, à rétroagir avec efficacité auprès d'un collègue (Bourassa *et al.*, 2007). Le fait de se questionner sur ce qu'ils souhaitent enseigner aux élèves et ce qu'ils enseignent réellement amène les enseignants à une prise de conscience au sujet du type d'enseignement qu'ils mettent en œuvre. Par conséquent, cela est susceptible de leur permettre de prendre du recul sur leur pratique d'enseignement et de favoriser des changements dans leur pratique d'enseignement.

Sur le plan de la recherche, cette étude descriptive vise à compléter les connaissances sur la MEO des OV des enseignants d'ÉPS. Elle projette d'identifier et de caractériser les pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants d'ÉPS accordant une importance marquée pour une OV spécifique. L'intérêt d'une telle connaissance est de mieux comprendre les choix sous-jacents à la pratique d'enseignement-apprentissage. Ce que l'enseignant décide de transmettre aux élèves est inhérent à sa conception de l'ÉPS ainsi qu'aux croyances et aux valeurs qu'il possède. En mettant en parallèle les perceptions et les actions des enseignants, cette étude permet de développer une connaissance sur le lien entre conception et intervention, théorie et réalité. Tout comme le MA du praticien, cette étude explore l'interface entre les théories de l'enseignant d'ÉPS et la réalité de sa pratique d'enseignement en contexte scolaire.

Les futures retombées possibles de la recherche concernent les thématiques suivantes : la construction d'une identité professionnelle chez les enseignants d'ÉPS, la formation des enseignants d'ÉPS ou encore l'impact des politiques adoptées par les enseignants d'ÉPS dans le système éducatif.

Bibliographie

- ALTET M. (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- BEILLEROT J. et COLLETTE S. (2003), « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Première partie », *Carrefours de l'Éducation*, 15, 160-202.
- BOURASSA B., SERRE F. et ROSS D. (2007), « *Apprendre de son expérience* », Québec, Presses de l'Université Laval.
- BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- CHEN A. et ENNIS C. D. (1996), « Teaching value-laden curriculum in physical education », *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338-354.
- CRESSWELL J. H. (1998), « *Qualitative inquiry and research design : choosing among five traditions* », Thousand Oaks, Sage Publications.
- ENNIS C. D. (1992), « Curriculum theory as practiced : Case studies of operationalized value orientations », *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.
- ENNIS C. D. (1994a), « Urban secondary teachers' value orientations : Delineating curricular goals for social responsibilities », *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
- ENNIS C. D. (1994b), « Urban secondary teachers' value orientations : Social goals for teaching », *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 109-120.
- ENNIS C. D. et Hooper L. M. (1988), « Development of an instrument for assessing educational value orientations », *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 277-280.
- FOURNIER M. (2010), « La réussite pour tous, le grand défi de l'école française », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 18, 44-45.
- GAUTHIER C., DESBIENS J-F., Malo A., MARTINEAU S. et SIMARD D. (1997), « *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* », Québec, Presses de l'Université Laval.
- GOUPIL G. et LUSIGNANT G. (1993), « *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire* », Boucherville, Gaëtan Morin.
- GUILLEMARD A.-M. (2010), « Protection sociale : où va-t-on ? », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 18, 30-33.
- HUET B. (2000), « Adaptation, invention et liberté pédagogique. La leçon : une improvisation finalisée », *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 23*.
- JEWETT A. E., BAIN L. L. et ENNIS C. D. (1995), « *The curriculum process in physical education (2nd ed.)* », Dubuque, Brown & Benchmark.
- KARSENTI T. et SAVOIE-ZAJC L. (2011), « *La recherche en éducation : étapes et approches (3e éd.)* », Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- KEROUEDAN M. (2009), « *Les orientations de valeur dans les pratiques pédagogiques en éducation physique : une étude de cas. Mémoire de master 1, UFR Sport et Éducation Physique de Brest, Université de Bretagne Occidentale (UBO)* », Mémoire de maîtrise inédit.
- LENOIR Y. (2008), « Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques », *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), Bruxelles, De Boeck Université.
- LENOIR Y. et VANHULLE S. (2008), « La place de la pratique dans la formation à l'enseignement : vers un référentiel professionnel », *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, A. Hasni, Y. Lenoir et Y. Cartonnet (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval.
- MARCEL J-F., OLRYP., ROTHIER-BAUTZER E. et SONNTAG M. (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 135-170.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005), « *Enseigner au collège. Éducation physique et sportive. Programmes et accompagnements* », Paris, Centre National de Document Pédagogique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), « Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège », *Bulletin officiel spécial n° 06 du 28 août 2008*.
- MORANDI F. (2005), « *Modèles et méthodes en pédagogie (3e éd.)* », Paris, Nathan.
- PASCO D. et ENNIS C. D. (2009), « Les orientations de valeur des enseignants : une revue de question en éducation physique », *Science & Motricité*, 66(1), 85-112.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999), « *Le travail enseignant au quotidien* », Bruxelles, De Boeck Université.
- TSANGARIDOU N. et O'SULLIVAN M. (2003), « Physical education teachers' theories of action and theories-in-use », *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 132-152.



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Jocelyne Ménard

Laboratoire CREAD EA3875 – Université Rennes2

menard.jocelyne@gmail.com

Le professeur documentaliste et le numérique : le renforcement d'un processus de professionnalisation dans le signalement, l'organisation et la mise à disposition de ressources.

Résumé

L'implantation des espaces numériques de travail dans les établissements scolaires conduit les professeurs documentalistes à modifier progressivement leurs pratiques. Grâce aux potentialités offertes par les outils intégrés aux ENT, leur action peut devenir plus efficace sur trois plans : la communication, la mise à disposition de ressource et l'organisation d'environnements de formation. Les nouvelles compétences qu'ils acquièrent dans le cadre de cette action contribuent d'une part à améliorer le service rendu aux autres enseignants et d'autre part à dynamiser leur professionnalisation et renforcer leur professionnalité. Cette valeur est ajoutée principalement par le biais d'un accompagnement et d'une personnalisation de l'intervention, dans le contexte de l'établissement et de ses projets, visant à répondre aux divers besoins de chacun des acteurs.

Mots-clés

Professionnalisation – professeur documentaliste – ENT – personnalisation - accompagnement

Introduction

L'entrée des TICE dans l'Ecole en France avec le plan « *informatique pour tous* » en 1985 a considérablement modifié les pratiques du monde éducatif. Plusieurs étapes majeures peuvent être identifiées, notamment celles qui ont marqué le développement de l'Internet en accès illimité et, celle, plus récente puisque faisant suite à un appel à projet en 2003, correspondant aux premiers temps du déploiement des ENT (Espace Numérique de Travail). Même si des disparités interrégionales subsistent (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011), la généralisation des ENT à tout le territoire devrait être effective fin 2012.

Si, au niveau international, la France accuse un certain retard par rapport à d'autres pays occidentaux sur cette généralisation (Thibert, 2011), celui-ci ne se situe pas « *tant au niveau de son équipement, qu'au niveau des usages des outils numériques* » (Fourgous, 2010). La question de l'accompagnement des enseignants dans l'utilisation des ressources se trouve donc posée de façon forte. Cette préoccupation coïncide avec une demande déjà adressée en 2005 aux gouvernements des différents pays dans le cadre d'un colloque organisé par l'Unesco, par le biais de la proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie, et renouvelée aujourd'hui, de « *favoriser [...] le développement professionnel des personnels de l'éducation, des bibliothèques, de l'information* » (IFLA, 2008).

Ces recommandations ont un écho tout particulier en France, car son système éducatif national est le seul à s'être doté de façon massive de professionnels scolaires, enseignants des établissements du second degré, spécifiquement sur ce domaine : les professeurs documentalistes. Bien que plusieurs pays aient intégré en leur sein des bibliothèques scolaires, aucun n'a créé dans son système éducatif l'équivalent des CDI (Centre de Documentation et d'Information) avec des professeurs documentalistes dans chacun des établissements comme c'est le cas en France. Des personnels spécialisés exerçant dans les bibliothèques scolaires mais n'ayant pas le statut d'enseignant existent dans quelques pays. C'est le cas par exemple dans le canton de Genève en Suisse où des « *professionnels de la documentation* » (Durpaire, 2004) font des interventions pédagogiques à la demande des enseignants et apportent une aide ponctuelle aux élèves. C'est aussi le cas en Australie où les « *teacher librarians* » (The Parliament of the Commonwealth of Australia, 2011), possèdent à la fois des compétences pédagogiques et des connaissances dans le domaine du management de l'information. Mais ces personnels, parfois relativement nombreux, ne sont pas présents dans tous les établissements.

Le modèle français a intéressé et séduit quelques pays (Durpaire, 2004). Au Portugal, le programme « *lancer le réseau des bibliothèques scolaires* » en 1995, visait à doter l'ensemble des écoles de centres de ressources gérés par des enseignants. L'objectif à terme était de créer un corps de « *professeur-bibliothécaire* ». Dans les années 2000, le Mali a investi dans la formation de personnels de bibliothèque maliens en France. La Roumanie a développé en 2007 un programme intitulé « *éducation à l'information en milieu rural défavorisé* » ayant pour objectif de créer un corps de professeur documentaliste du même type qu'en France et d'augmenter sensiblement le nombre de CDI (Badau, 2009).

Toujours est-il que le système éducatif français constitue encore une exception en ce qu'il a retenu une organisation unique pour ses établissements du second degré, tous dotés d'un CDI, et quasiment tous d'un ou de plusieurs professeurs documentalistes, selon la taille de l'établissement.

L'évaluation du « rôle moteur » (Fourgous, 2010) que doit avoir en France le professeur documentaliste dans la sélection des ressources et dans l'accompagnement des enseignants pour l'utilisation des différents supports numériques et des ressources, constitue donc un enjeu international.

1. Positionnement de l'étude

Cette étude s'inscrit dans une démarche pour évaluer et caractériser l'apport des professeurs documentalistes. Elle se propose d'objectiver les différentes dimensions de l'accompagnement des autres enseignants par sept professeurs documentalistes exerçant dans l'académie de Rennes (cinq en collège, deux en lycée) en matière de sélection et de diffusion de l'information par le biais des ENT, récemment généralisés dans cette académie.

Elle participe également d'une recherche sur la professionnalisation des professeurs documentalistes. La notion de professionnalisation correspond à « *un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités* » (Barbier, 2005). Sorel & Wittorski (2005) envisagent trois sens différents pour le processus de professionnalisation selon qu'on se situe du côté des activités, de l'organisation ou des acteurs. Nous retenons ici celui correspondant à la professionnalisation des acteurs. Wittorski (2005, 2009) distingue six voies de professionnalisation, dont les processus empruntent différentes logiques : logique de l'action, logique de la réflexion et de l'action, logique de la réflexion sur l'action, logique de la réflexion pour l'action, logique de traduction culturelle par rapport à l'action, logique de l'intégration-assimilation. Ces logiques s'échelonnent de la « *logique de l'action* » qui nécessite de s'adapter à une situation nouvelle de travail à la « *logique de l'intégration assimilation* » qui se traduit par une capacité d'autoformation des individus. Entre ces deux logiques, les individus ont une approche plus ou moins réflexive sur leur action, une capacité plus ou moins grande à faire face à des situations inédites, à anticiper des situations nouvelles, à transmettre ou à co-construire de nouvelles connaissances ou de nouvelles pratiques. Ils bénéficient alors d'un accompagnement de l'organisation (formation sous différentes formes) plus ou moins important.

L'étude doit permettre de positionner les pratiques observées auprès des professeurs documentalistes sur les différentes voies de professionnalisation et de repérer les logiques qui semblent présider principalement pour chacun d'entre eux.

Le processus de professionnalisation associe à la fois « *la production de compétences nécessaires pour exercer une profession* » et « *la construction de l'identité du professionnel* » (Sorel & Wittorski, 2005). Il « *réside dans le jeu de la construction et/ou l'acquisition des savoirs, connaissances, capacités et compétences qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel, c'est-à-dire qu'il est doté de la professionnalité caractérisant sa profession* ». Cette professionnalité correspond à « *l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant une profession* » (Sorel & Wittorski, 2005). Elle fait également référence au positionnement d'un sujet dans un groupe possédant des acquis du même ordre caractéristiques de sa profession.

En décrivant et caractérisant les pratiques des professeurs documentalistes, cette étude doit permettre de caractériser leur professionnalité. Elle s'interrogera également sur le positionnement des divers professeurs documentalistes dans leur groupe professionnel.

L'étude présente de ce fait un triple enjeu. Il s'agit d'une part de décrire comment les professeurs documentalistes s'y prennent pour réaliser concrètement l'accompagnement des autres professeurs vers l'usage large et pertinent des potentialités des ENT, d'autre part de voir si le choix d'introduire en France une profession spécifique, comme peut l'être celle des professeurs documentaliste, contribue réellement à cet accompagnement, et enfin de comprendre en quoi cette contribution constitue des éléments de professionnalité. Trois types de questions se trouvent être articulées. En quoi les professeurs documentalistes utilisent-ils une professionnalité spécifique pour définir et mettre en œuvre leurs pratiques d'accompagnement ? En quoi une professionnalité spécifique pour les professeurs documentalistes se construit-elle, s'exerce-t-elle, s'enracine-t-elle dans cet accompagnement ? En quoi les professeurs documentalistes se reconnaissent-ils dans cette professionnalité ?

Pour rapporter cette étude, nous tenterons dans un premier temps de présenter, au travers d'exemples de pratiques recueillies lors des observations, quatre dynamiques de professionnalisation mises en œuvre par les professeurs documentalistes, consécutivement à l'arrivée d'un ENT dans leur établissement. Dans un second temps, nous nous interrogerons sur les enjeux de ces quatre dynamiques pour la professionnalisation des professeurs documentalistes, considérés en tant qu'acteurs dans l'organisation du système d'information de l'établissement et de ses environnements de formation personnalisés.

2. Quatre dynamiques de professionnalisation

2.1. Deux phases de recueil de données

Une phase exploratoire par questionnaire sur les représentations du métier de 68 professeurs documentalistes et de leurs différents partenaires (64 professeurs de discipline, 64 conseillers principaux d'éducation, 8 chefs d'établissement) a permis de faire des hypothèses sur ce qui pourrait constituer le « *noyau central* » (Abric, 2003) du métier de professeur documentaliste. La méthode d'association libre utilisée a montré que l'ensemble des différents groupes professionnels consultés placent aux trois premiers rangs le rôle du professeur documentaliste au niveau de la gestion, de l'accueil et de l'aide (les différentes formes de cette aide n'étant pas précisées à ce stade). On note par ailleurs que les dimensions du métier concernant la communication, la diffusion de l'information et la veille préalable nécessaire sont très peu perçues ou du moins très peu exprimées comme prioritaires par les groupes professionnels autres que les professeurs documentalistes.

Une phase d'observation des pratiques de sept professeurs documentalistes dans sept établissements différents (5 collèges et 2 lycées) de l'académie de Rennes où les ENT ont été généralisés dans les EPLE de façon progressive entre 2005 et 2008, a été menée tout récemment. Elle a consisté à observer notamment l'activité de professeurs documentalistes au niveau de leur implication dans les usages des outils numériques, intégrés ou non dans l'ENT de l'établissement.

2.2. Les ENT et les usages des outils numériques : un contexte modifié

L'implantation des ENT et de leurs outils dans les situations de travail de ces sept professeurs documentalistes a été réalisée selon les chronologies suivantes :

	ENT académique Toutatice et logiciel documentaire PMB	Plate-forme de travail collaboratif, de type « Moodle »	Logiciel de vie scolaire et de services ENT, de type « Educhorus »
e A	2006	2010	Rentrée 2011
e B	2008	non	2008
e C	2008	2010	2008
e D	2009	2011	2010
e E	2008	2010	2011
F	2008	2008	2011
G	2009	non	2011

Tableau 1 - Années d'implantation des outils numériques dans les établissements de l'échantillon

Ces différentes modalités d'implantation d'ENT ont obligé les professeurs documentalistes à modifier leurs pratiques. Le logiciel documentaire PMB, intégré à l'ENT académique Toutatice et consultable sur Internet, a remplacé le logiciel Superdoc installé sur le serveur de l'établissement et consultable seulement localement.

Ces changements d'outils ont engendré de nouvelles situations de travail pour les professeurs documentalistes. L'activité qui consiste à signaler des ressources ou à diffuser des informations de toute nature (vie culturelle locale, nouveautés éditoriales, nouvelles acquisitions, vie de l'établissement, proposition de concours, ressources professionnelles, actualité pédagogique, etc.) a été modifiée.

Situations de travail connues, antérieures à l'arrivée des ENT	Nouvelles situations	Situations inédites
renseigner la base de données des ressources de l'établissement sur un logiciel documentaire installé sur le serveur de l'établissement, <i>consultable uniquement localement</i>	renseigner la base de données des ressources de l'établissement sur un logiciel documentaire (PMB) intégré à l'ENT, <i>interrogeable à distance et personnalisable (sur Internet)</i>	utiliser à l'interne une plateforme de travail collaboratif (de type Moodle)
organiser des ressources et communiquer par différentes voies, à l'aide de différents outils : messagerie (<i>destinataires ciblés, messages envoyés sur des adresses diverses</i>), agrégateur de flux, site Internet, intranet, blogs, etc.	organiser des ressources et communiquer via un logiciel pour la vie scolaire, intégrant certaines fonctions, services d'ENT : messagerie (<i>destinataires ciblés, messages envoyés sur des adresses internes</i>), gestion de ressources matérielles, etc.	organiser des espaces par pôles disciplinaires, interdisciplinaires, pluridisciplinaires, permettant les échanges, la mutualisation entre des personnels de différentes catégories et de différents établissements de l'académie (de type Nuxeo)

Tableau 2 – Evolution des situations de travail, liée à l'arrivée des ENT

2.3. Les pratiques observées : quatre logiques d'action

Les observations chez les sept professeurs documentalistes montrent une diversité des pratiques liée en partie aux choix des outils retenus par les établissements et à leur ancienneté d'implantation.

Voies de professionnalisation	Pratiques produisant un résultat de professionnalisation observées chez les professeurs documentalistes	Nature du processus de professionnalisation
<p>1.« logique de l'action »</p> <p><i>L'individu fait face à une situation familière qui présente un caractère de nouveauté</i></p>	<p>Ajustement de la pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser le nouvel outil de messagerie interne ; évaluer son action (l'aspect des messages lus est modifié) • constituer la base de données des ressources de l'établissement via le nouveau logiciel (mettre en valeur la localisation des ressources, les ressources spécifiques pour des projets, les dernières acquisitions, etc.) 	<p>Adaptation</p> <p>Personnalisation</p>
<p>2.« logique de la réflexion et de l'action »</p> <p><i>L'individu fait face à des problèmes inédits</i></p>	<p>Réalisation d'un travail nouveau</p> <p><i>utilisation de la plate-forme de travail collaboratif, pour :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • créer des espaces pour soi et pour les autres enseignants (cours, forum, wikis, etc.) • aider les autres enseignants à utiliser les outils numériques pour déposer, échanger des ressources • mettre à disposition ou signaler des ressources internes ou externes pour : <ul style="list-style-type: none"> - compléter des thèmes abordés par les enseignants - enrichir les sources d'information, informer les élèves et les enseignants, de façon thématique (orientation, histoire des arts, concours, lecture, règles d'usage d'Internet, presse en ligne, sites disciplinaires ou interdisciplinaires, ressources institutionnelles concernant la politique éducative, etc.) - signaler des ressources externes, situées ou non dans l'environnement culturel proche de l'établissement (musées, médiathèques, programmes culturels, etc.) - valoriser l'établissement (événements, infos pratiques, activités hors temps scolaire, etc.) - accompagner le travail des élèves et des enseignants (fiches procédurales utilisées dans le cadre de recherches documentaires, documents utilisés dans le cadre de projets internes à l'établissement, documents de présentation d'action, documents d'évaluation, etc.) 	<p>Personnalisation</p>

		<p>et</p> <p>Accompagnement</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • renseigner le cahier de texte numérique à la fin d'une séance (vision globale des apprentissages visés pour chaque classe, par tous) 	t
<p>3.« logique de la réflexion sur l'action »</p> <p><i>L'individu analyse sa pratique de façon rétrospective</i></p>	<p>Échanges sur la pratique</p> <p><i>utilisation de la plate-forme de travail collaboratif, pour :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mutualiser, partager des ressources, des expériences, des analyses, dans le cadre de situations de formation (groupe de secteurs) entre différents établissements 	<p>Formalisation et analyse des pratiques existantes</p>
<p>4.« logique de la réflexion pour l'action »</p> <p><i>L'individu analyse sa pratique de façon anticipatrice</i></p>	<p>Échanges sur la pratique</p> <p><i>utilisation de la plate-forme de travail collaboratif, pour :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mutualiser, partager des ressources, des expériences, des analyses, dans le cadre de situations de formation (groupe de secteurs) entre différents établissements et entre disciplines • anticiper de nouvelles façons de faire, pour rendre son action plus efficace ; les expérimenter 	<p>Formalisation et analyse des pratiques existantes et nouvelles</p>

Tableau 3 – Les pratiques observées chez les professeurs documentalistes : quatre logiques d'action

Depuis les débuts du déploiement progressif des ENT dans l'académie de Rennes, les pratiques des professeurs documentalistes ont évolué. Les nouveaux outils intégrés dans les ENT, parfois semblables pour tous les établissements (logiciel documentaire, espaces de partage académiques), parfois différents car liés aux choix des établissements (messagerie, plate-forme de travail collaboratif interne), ont engendré un nouveau contexte et des ajustements incontournables obligeant les professeurs documentalistes à s'adapter aux nouvelles situations pour rendre leur action efficace.

Pour trois sujets, on peut dire que c'est la première voie de professionnalisation relevant d'une « *logique de l'action* » (Wittorski, 2005) qui a prédominé.

Pour deux autres sujets, les ajustements et les adaptations nécessaires se sont accompagnés d'acquisition de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances obtenues dans le cadre d'un investissement personnel portant sur une réflexion liée à l'existence de nouveaux outils créant des situations de travail inédites. Leurs pratiques ont ainsi combiné une logique double : la « *logique de la réflexion et de l'action* », correspondant à la deuxième voie de professionnalisation (Wittorski, 2005). Comme pour les trois premiers sujets, les processus de professionnalisation concernent l'adaptation et la personnalisation. La différence majeure réside alors dans le processus d'accompagnement qu'ils mettent en œuvre.

Un autre sujet a prolongé son investissement en s'emparant de l'ENT pour engager une dynamique de connaissances partagées, portant à la fois sur l'exploitation qui peut être faite de l'outil et sur les services qu'il permet d'offrir à l'ensemble de la communauté éducative, voire aux communautés éducatives de plusieurs établissements. Selon une « *logique de réflexion sur l'action* », troisième voie de professionnalisation (Wittorski, 2005), ce sujet a pour ambition d'augmenter son efficacité en engageant un processus de formalisation et d'analyse des pratiques avec d'autres professeurs documentalistes. Par là-même, il répond aux objectifs de l'institution, qui souhaite que les ENT contribuent entre autre à « *faciliter l'accès à des ressources numériques de qualité* » et à « *former et accompagner les enseignants dans les établissements scolaires* » (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2010).

Enfin, le dernier sujet, selon une « *logique de la réflexion pour l'action* » (Wittorski, 2005), quatrième voie de professionnalisation, est allé au-delà de la réflexion sur l'action en participant, de façon volontaire et active, à des groupes de réflexions interdisciplinaires désireux de placer au premier rang la question des besoins des usagers de l'établissement et d'examiner ensuite dans quelle mesure les ENT peuvent être des outils facilitateurs pour contribuer à y répondre. En tant qu'enseignant, il a inscrit sa pratique dans l'un des quatre modèles de professionnalité enseignante qui ont dominé en France) : le modèle de l'enseignant professionnel dit « *praticien-réfléchi* », où l'enseignant « *devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies* » et est aussi « *un professionnel de l'apprentissage, de la situation et des conditions d'apprentissage* » (Altet, 2001).

Pour tous les sujets observés, les pratiques antérieures à l'arrivée des ENT cohabitent plus ou moins avec les nouvelles pratiques qu'ils induisent : certains professionnels continuent à utiliser voire à développer l'usage d'autres outils numériques en parallèle, rendant parfois difficile la lisibilité des ressources qu'ils cherchent à faire connaître. Par ailleurs, la connaissance des potentialités des nouveaux outils se fait lentement et la situation actuelle conduit parfois les acteurs à se demander davantage « comment » ils vont les utiliser qu'à s'interroger sur le « pour quoi faire ». On peut penser que ce constat est lié au fait que l'outil ENT est arrivé dans les établissements indépendamment d'une demande ou d'un besoin identifié. Au total, l'observation fait apparaître

quatre logiques d'action différentes, même si elles incluent toutes un processus de personnalisation et relèvent toutes de pratiques d'accompagnement à des degrés divers.

3. Eléments de synthèse

Les professeurs documentalistes contribuent donc tous à des niveaux différents et avec des logiques variables à augmenter l'efficacité de l'organisation aux différentes échelles : celle de l'établissement, celle de l'académie et celle du système éducatif en général. Dans chaque cas, ils s'affirment en tant que professeur documentaliste en proposant une organisation plus cohérente tendant à diriger l'utilisateur vers un « guichet unique » et consolident par là-même leur professionnalité. Celle-ci s'exprime dans un ensemble de compétences spécifiques qu'ils mettent au service des autres enseignants pour :

- signaler les ressources susceptibles de les intéresser
- rationaliser l'accès aux ressources de l'établissement
- créer des espaces et faciliter des accès personnalisés
- structurer certains outils intégrés à l'ENT
- accompagner dans l'appropriation des outils

Les changements de pratiques des professeurs documentalistes tendent à engager une dynamique de modification des pratiques des autres acteurs. En cela, ils inscrivent leur professionnalité autour d'un rôle d'accompagnateur. On retrouve là une nouvelle voie de professionnalisation évoquée par Barbier comme « *le rôle spécifique joué dans le processus de transformation de compétences d'un sujet par un autre acteur, non spécialisé, appartenant à son environnement d'activité et dans l'exercice même de cette activité* » (Barbier, 2005).

Dans cette perspective, on pourrait dire qu'ils adoptent alors ce que nous pourrions appeler une « *logique de l'interaction* », proche de celle que Wittorski a énoncée dans la cinquième voie de professionnalisation nommée « *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* », où « *le tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation* » (Wittorski, 2009).

Alors que les intentions de l'institution semblent résider dans le développement des usages numériques, les professeurs documentalistes, tout en contribuant à la professionnalisation générale des personnels de l'établissement, engagent par leur action, un développement professionnel, qui correspond à « *un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés, souvent assorti d'une demande de reconnaissance par l'organisation* » (Wittorski, 2009). Selon les deux plans repérés par Wittorski (2009), on peut dire que l'identité professionnelle des professeurs documentalistes se construit de façon « *agie et vécue* » par opposition à l'identité « *prescrite* » par des intentions organisationnelles. On retrouve ici l'idée émise par Terssac (1998) selon laquelle la notion de compétence se définit non pas par ce que le système fait aux individus, mais par ce qu'eux-mêmes en font.

Conclusion. Les enjeux pour la professionnalisation des professeurs documentalistes

Cette étude permet d'approfondir la réflexion sur la professionnalisation du professeur documentaliste selon trois orientations : celle de la plus-value qu'il apporte au système, celle de la plus-value qu'il apporte à son développement professionnel et celle de la plus-value qu'il apporte au métier.

1. Le professeur documentaliste est un acteur qui, par son action et la réflexion qu'il porte dessus, peut contribuer à impulser une dynamique dans l'établissement. En exploitant au mieux les services des ENT, qui ne sont que des outils parmi d'autres, il articule efficacement trois dispositifs indissociables : le « *dispositif idéal* », le « *dispositif vécu* » et le « *dispositif fonctionnel de référence* » (Albero, 2010). En cela, il apporte une plus-value au système.
2. Le professeur documentaliste invente et met en œuvre les adaptations nécessaires pour les usages finalisés et fonctionnels des ENT par les différents acteurs. En cela, il apporte une plus-value à son développement professionnel.
3. Compte tenu du statut encore récent des professeurs documentalistes (1990), les enjeux de professionnalisation sont fortement liés à des enjeux identitaires. En effet, dans ce contexte de déploiement des ENT, trois projets sont en tension (le projet de l'institution, le projet collectif des professeurs documentalistes, le projet personnel du professeur documentaliste) et les décalages existant peuvent conduire au développement de stratégies identitaires (Kaddouri, 2005). En réactualisant la construction d'une professionnalité autour du rôle d'accompagnateur et autour de la personnalisation des services aux différents acteurs, ils apportent une plus-value au métier.

Bibliographie

ABRIC J.-C. (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

ALBERO B. (2010), « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques », *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université : étude de cas*, B. Albero & N. Poteaux (dir.), Paris, Maison des sciences de l'homme.

ALTET M. (2001), « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, L. Paquay et al., Bruxelles, De Boeck Université.

BADAU G. (2009), « Un nouveau métier dans le système éducatif roumain », *Cahiers pédagogiques*, 470.

BARBIER J.-M. (2005), « Voies nouvelles de la professionnalisation », *La professionnalisation en actes et en questions*, M. Sorel & R. Wittorski (coord.), Paris, L'Harmattan.

DURPAIRE J.-L. (2004), « La documentation scolaire : coup d'œil hors de nos frontières », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 49, pp.19-24.

FOURGOUS J.-M. (2010), Réussir l'école numérique, <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000080/0000.pdf>, consulté le 22 octobre 2011.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS (2008), « La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie », Phares de la société de l'information, <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-fr.html>, consulté le 12 octobre 2011.

KADDOURI M. (2005), « Professionnalisation et dynamiques identitaires », *La professionnalisation en actes et en questions*, M. Sorel & R. Wittorski (coord.), Paris, L'Harmattan.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE (2010), Plan de développement des usages du numérique à l'école, http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf, consulté le 22 octobre 2011.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE (2011), « ENT Lycées : Etat du déploiement en octobre 2011 – tableaux », Espaces numériques de travail : état du déploiement, <http://eduscol.education.fr/cid57397/ent-lycees-etat-deploiement-avril-2011-tableaux.html>, consulté le 16 octobre 2011.

SOREL M. & WITTORSKI R. (2005), « Des définitions qui s'imposent », *La professionnalisation en actes et en questions*, M. Sorel & R. Wittorski (coord.), Paris, L'Harmattan.

TERSSAC G. de (1998), « Savoirs, compétences et travail », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France.

THE PARLIAMENT OF THE COMMONWEALTH OF AUSTRALIA (2011), School libraries and teacher librarians in 21st century Australia, <http://aph.gov.au/house/committee/ee/schoollibraries/report/fullreport.pdf>, consulté le 22 octobre 2011.

THIBERT R. (2011), « Internet, de l'équipement aux usages pédagogiques : contexte international et situation française », *L'éducation à l'heure du numérique : état des lieux, enjeux et perspectives*, F. Poyet & C. Develotte (dir.), Lyon, École Normale Supérieure de Lyon.

WITTORSKI R. (2005), « Les dynamiques de professionnalisation des individus, des activités et des organisations », *La professionnalisation en actes et en questions*, M. Sorel & R. Wittorski (coord.), Paris, L'Harmattan.

WITTORSKI R. (2009), « A propos de la professionnalisation », *Encyclopédie de la formation*, J.M. Barbier et al., Paris, Presses universitaires de France.



**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Rebecca Starkey-Perret

CRINI – Université de Nantes

Rebecca.Starkey1@univ-nantes.fr

**Impact des conditions d'exercice des
enseignants de langue sur leurs actions
pédagogiques- quelles conséquences sur
les acquisitions de L2 ?**

Cette contribution propose d'étudier la manière dont les conditions de travail et des enseignants d'anglais dans le secondaire influent sur leurs choix pédagogiques. Pour ce faire, 22 séances d'observations avec des enseignantes volontaires seront analysées et commentées en s'appuyant sur le paradigme socioconstructiviste et cognitiviste de l'acquisition langagière. Les actions observées seront croisées avec les attributions que les enseignantes en font dans un entretien post-observatoire afin de dégager le rôle que jouent les conditions de travail dans leurs choix pédagogiques.

Mots clés : représentations, massification scolaire, formation, *input*, effet pygmalion

1. Introduction

La présente contribution étudie la manière dont les retours sur investissement et les conditions de travail des enseignants d'anglais dans le secondaire influent sur leurs choix pédagogiques et ce que ces choix induisent pour l'acquisition de l'anglais. Pour ce faire, un point de vue acquisitionniste sera adopté pour l'analyse des transcriptions des observations de 22 séances d'anglais auprès de 5 enseignantes volontaires dans le secondaire en France. Les analyses porteront sur le temps de parole en anglais et en français, sur le temps de parole de l'enseignante et des apprenants, sur la nature des activités effectuées et sur les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) (De Pietro, Matthey et Py, 2004). Ensuite, des entretiens post-observatoires seront analysés en fonction des attributions que les enseignantes font de leurs actions.

2. Cadre théorique

La position soutenue ici est que l'acquisition langagière est complexe et nécessite de considérer à la fois les mécanismes intrapsychiques de l'acquisition et la manière dont les affects influent sur ces mécanismes lors de l'interaction avec autrui.

2.1 Le socioconstructivisme cognitiviste

Les recherches en cognition et en mémoire ont montré l'importance de l'attention que l'apprenant porte à l'input langagier (Schmidt, 2001), du repérage qu'il fait des écarts qu'il existe entre ses objectifs langagiers et ce qu'il est capable de produire (Swain, 2000), de la réflexion métalinguistique (Little, 2007) et de l'entraînement qui permet d'ancrer des connaissances en mémoire et de les automatiser (Robinson, 2001). Il a été montré que la compétence langagière est également co-construite à travers les interactions

entre pairs ou avec un expert (Wood, Bruner et Ross, 1976). Ainsi, deux approches qui semblent *a priori* contradictoires (cognitivism et socio-constructivisme) sont de fait complémentaires (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2007).

Pour Swain (2000) la co-construction que permet l'interaction consiste en la résolution de problèmes à travers le dialogue. Ce dialogue permet d'attirer l'attention sur les difficultés langagières, de construire des hypothèses et de les tester ce qui induit la métaréflexion linguistique (Little, 2007). Pica (1994) définit la négociation comme la modification et la restructuration de l'interaction lorsque les apprenants et leurs interlocuteurs ont des difficultés de compréhension. Cette négociation de sens dans l'interaction permet également de se focaliser sur la forme linguistique (Lightbown et Spada, 1999 ; Doughty et Williams, 1998).

Swain (1995) souligne également l'importance de la production lors de l'interaction en affirmant qu'elle conduit au traitement en profondeur du langage car elle demande plus d'effort et de contrôle que le traitement de l'*input*. C'est la production, dans un but communicationnel précis, qui permet à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il est capable d'exprimer en L2 (Swain, 2000).

Ellis (2003) propose de mettre en place ce travail de co-construction par le biais de tâches réalistes (*real-world activities*, Ellis, 2003) qui créent le besoin d'utiliser la langue dans une situation de communication authentique. Dans une telle approche, l'apprenant choisit le langage qui correspond à ce qu'il souhaite exprimer et les retours donnés par l'enseignant permettent de mettre en place des tâches individuelles correspondant aux besoins de chacun. Les recherches de Johnstone, Ashbaugh et Warfield (2002) dans le domaine de la psychologie de la mémoire montrent que plus le temps investi dans des activités d'apprentissage est élevé, plus les compétences seront renforcées.

Ainsi, mettre en œuvre une approche par tâches en milieu institutionnel semble répondre aux préconisations de l'approche socioconstructiviste et cognitiviste. Néanmoins, il est postulé que cela ne suffira pas et que les affects joueront également un rôle dans l'acquisition.

2.2 Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage

L'apprentissage de l'anglais dans le cadre scolaire requiert l'interaction. Cette interaction, primordiale pour la construction du sens par les apprenants, rend la situation plus complexe car elle implique de l'affectivité (Damasio, 2003). L'affectivité est entendue ici comme un terme ombrelle qui couvre les émotions des acteurs, leurs croyances et représentations, et leurs motivations. Pekrun et al. (2002) avancent que les situations éducatives sont imprégnées d'expériences émotionnelles intenses et que ces expériences auront une influence sur le déroulement de l'interaction, sur l'apprentissage et sur le

développement personnel des apprenants et des enseignants. Ces composantes sont considérées comme étant dynamiques (Dörnyei, 2009).

Des enquêtes montrent que de nombreux apprenants et enseignants considèrent que le comportement de l'enseignant dans la classe est un outil motivationnel pour les apprenants (Dörnyei & Csizér, 1998 ; Chambers, 1999). De tels travaux ont débouché sur des préconisations concernant les attitudes des professeurs. Il ne s'agit pas de recettes, tout individu étant différent, mais de pistes pratiques pour les enseignants, ancrées dans des recherches empiriques. Quelques pistes données relèvent de l'enthousiasme du professeur envers sa matière et son travail (Csikszentmihalyi, 1997), de son intérêt pour ses élèves démontré par la connaissance de leurs prénoms (Williams & Burden, 1997) et par la connaissance de leurs hobbies et centres d'intérêt (Chambers, 1999). Il est préconisé également de traiter tous les élèves de manière égalitaire et de donner à tous la même attention (Dubet & Martuccelli, 1996). Finalement ils soulèvent la nécessité d'encourager les apprenants, de reconnaître les efforts fournis et de ne pas se moquer d'eux ni de sanctionner les erreurs (MacIntyre, 1999, Dörnyei, 2001).

Si la présente contribution adopte un point de vue acquisitionniste, le rôle des affects dans l'apprentissage reste primordial et nécessiterait une analyse approfondie de la relation pédagogique.

2.3 Le contexte

Le contexte éducatif contemporain est caractérisé par la massification scolaire, ce qui entraîne un flux de nouveaux publics dans les établissements et qui va de pair avec la dévalorisation des diplômes et un accès de plus en plus difficile au marché du travail (Barrère & Sembel, 2005). Ceci participe à l'augmentation de la compétition scolaire et à la hiérarchisation des établissements, des filières et des disciplines et donne place aux enjeux dangereux de l'estime de soi face à l'échec (Dubet, 1991 ; Dubet & Martuccelli, 1996).

Cette massification scolaire a également laissé place aux cultures « *juvéniles* » (Dubet & Martuccelli, 1996) dans les établissements augmentant ainsi les tensions entre les cultures des enseignants et celles des apprenants. Une tension caractéristique est celle de la « *baisse du niveau* ». Même si cette notion a été invalidée par Baudelot & Establet (1987), le sentiment du niveau qui s'affaiblit perdure chez les enseignants.

Il paraît pertinent d'étudier la manière dont les effets contextuels influent sur la relation et les choix pédagogiques pour en tirer des conclusions pour l'acquisition de l'anglais en milieu institutionnel.

2.4 Questions de recherche et hypothèses

La question de recherche principale est la suivante : dans le contexte éducatif français contemporain, de quelle manière les conditions de travail, les nouveaux publics, et les retours sur investissement influent-ils sur la pédagogie mise en place par les enseignants d'anglais? De cette question découlent trois sous-questions :

- Quelles sont les représentations des professeurs de L2 dans le secondaire en France de leur métier ?
- Les pratiques pédagogiques mises en place sont-elles en cohérence avec les théories de l'acquisition?
- A quoi les enseignants attribuent-ils leurs pratiques ?

L'objectif n'est pas de catégoriser mais de relever, par le biais de méthodes d'analyse qualitative, la manière dont le vécu des enseignants sur le terrain peut influencer la pédagogie mise en place et d'en tirer des conclusions pour l'acquisition basées sur le cadre théorique.

3. Méthodologie des recueils de données et de l'analyse

Pour répondre aux questions de recherche, quatre étapes de recueil de données ont été établies qui combinent des méthodes qualitatives et quantitatives. Néanmoins, dans son ensemble, le travail doctoral est d'ordre qualitatif. Pour étudier les représentations que les professeurs de L2 dans le secondaire ont de leur métier, une enquête par questionnaire a été mise en place incluant des entretiens semi-directifs exploratoires, la construction d'un questionnaire préliminaire long avec une majorité de questions ouvertes, la distribution de celui-ci, ainsi que l'analyse et l'interprétation de ses résultats (voir Narcy-Combes, Narcy-Combes & Starkey-Perret, 2009). L'analyse des résultats de l'enquête préliminaire a permis la construction d'un deuxième questionnaire court, avec une majorité de questions fermées. Le questionnaire a été mis en ligne sur le site de l'Association des Enseignants de Langues Vivantes (l'APLV) afin de vérifier les tendances dégagées par l'enquête préliminaire avec un échantillon plus large. Suite à l'analyse et à l'interprétation des résultats (voir Starkey-Perret, 2011), le troisième recueil de données a été effectué, sous la forme d'entretiens semi-directifs avec 6 enseignantes volontaires, pour mieux étudier leurs postures. Ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2007). 5 des 6 enseignantes ont également donné leur accord pour être filmées et/ou enregistrées dans leurs classes et pour s'entretenir avec l'enquêteur par la suite. Les enregistrements des classes observées ainsi que les entretiens ont été retranscrits intégralement, ce qui a permis une analyse en profondeur. Ce qui sera exposé dans les paragraphes suivants porte sur cette dernière étape de recueil de données.

3.1 Le corpus

Le corpus étudié consiste en 22 séances d'anglais dans 5 établissements du secondaire. Parmi les établissements, 3 collèges de type ZEP³ sont représentés et 2 lycées techniques et professionnels. 4 des 5 établissements se trouvent dans l'Académie de Créteil et un se trouve dans l'Académie de Reims. Les classes observées sont les suivantes : 4 classes de 6ème (dont une de type SEGPA⁴), 1 classe de 5ème, 2 classes de 4ème, 4 classes de 3ème, 1 classe de type CLA⁵, 2 classes de 2nde, 5 classes de 1ère, 1 classe de terminale et 2 classes de BTS. Les effectifs vont de 6 à 30 élèves avec une majorité entre 17 et 23. 4 des 5 volontaires étaient âgés de moins de 28 ans au moment de l'enquête et enseignaient depuis moins de 3 ans.

4. Résultats

Les résultats de l'analyse se déclinent en trois volets. Un volet acquisitionniste inclut la quantification du temps de parole en anglais et en français dans la classe, du temps de parole des

³ Zone d'Education Prioritaire

⁴ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

⁵ Classe d'Accueil

enseignants et des élèves, et des séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py, 2004). Un deuxième volet relève les types d'activités (centré sur l'enseignante ou centré sur les apprenants). Le troisième volet, qui ne sera pas abordé ici, portera sur la relation pédagogique. Les actions des enseignantes seront croisées avec les attributions que celles-ci en font dans l'entretien post-observatoire afin de dégager le rôle que jouent les conditions de travail dans leurs choix pédagogiques.

4.1 Le temps de parole en langue cible

L'enseignant	Pourcentage du temps de parole en français	Pourcentage du temps de parole en anglais
NATHALIE ⁶	78 %	22 %
CORINE	49 %	51 %
ANNE	33%	67%
DANIELLE	54 %	46 %
JULIE	31, 2 %	68, 8 %

Tableau 1 - Pourcentages de temps de parole en français et en anglais

Les paradigmes cognitivistes et émergentistes de l'acquisition langagière soulignent l'importance de la fréquence de l'exposition à la langue cible. Ils soutiennent que plus un item *d'input* est fréquent, plus les schémas de connexions entre des différents neurones seront renforcés. Ainsi, un comportement de plus en plus conforme aux normes de la langue cible peut être produit en fonction de la fréquence de l'input (Ellis, 2003). Ces modèles renforcent la préconisation des pratiques où l'on serait amené à fournir un maximum *d'input* en anglais lors des séances. Les résultats des observations en termes de temps de parole en anglais et en français sont récapitulés dans le tableau 1. A partir de ces théories, compte tenu des horaires

⁶ Pour respecter leur anonymat, les noms des enseignantes ont été changés.

hebdomadaires des cours de langue, il est possible d'avancer que le temps de parole en langue cible est, dans son ensemble, insuffisant pour favoriser l'acquisition langagière. La question se pose de savoir à quoi est dû le taux élevé d'interventions en français. Les enseignantes en parlent dans les entretiens post-observatoires.

Si les enseignantes interrogées trouvent qu'il est important de fournir un maximum d'*input* en anglais (5 occ.⁷), les principales raisons données pour ne pas y parvenir sont les suivantes :

- les problèmes de comportement des élèves (8 occ.),
- leur niveau d'anglais jugé trop faible (7 occ.),
- le manque de temps (7 occ.).

En ce qui concerne la perception du comportement des élèves en tant qu'élément bloquant le déroulement de la séance en anglais, elle peut être expliquée par les défis posés par de nouveaux publics. La formation des enseignants pourrait apporter une réponse. Aux yeux de deux des enseignantes observées, celle-ci n'a pas été en adéquation avec les réalités du terrain car elle tend à offrir des « *recettes* » (5 occ.) plutôt que d'une « *véritable réflexion* » (6 occ.).

On constate un effet pygmalion (Rosenthal & Jacobsen, 1969, Felouzis, 1997) quant à la perception du niveau des apprenants. Les enseignantes qui ont des attentes peu élevées des apprenants tendent à ne pas mettre en place des pratiques pédagogiques qui poussent les limites de leurs ZPD, réduisant ainsi les chances de l'acquisition et donnant raison aux représentations qu'elles ont des capacités des élèves.

Le manque de temps est un élément récurrent dans les entretiens (77 occ.) Cette représentation sera discutée en profondeur dans le paragraphe 5.

4.2. Temps de parole enseignant/élève

Dans le paradigme socio-constructiviste et cognitiviste, l'enseignant n'est pas considéré comme un transmetteur de savoirs. En effet, le sens et le savoir sont construits par les apprenants lors de l'interaction en langue cible. La position soutenue ici est que plus le temps de parole des apprenants est élevé, plus ils

⁷ occurrences

auront d'opportunités de produire et de construire ensemble, et plus ils auront d'opportunités de pratiquer permettant ainsi l'ancrage en mémoire des connaissances. Le tableau 2 récapitule le temps de parole des apprenants et de chaque professeur pour la totalité des séances observées.

L'enseignant	Pourcentage du temps de parole enseignante	Pourcentage du temps de parole apprenants	Nombre d'élèves par classe
NATHALIE	38,9 %	61,1 %	19, 23, 16, 13, 17
CORINNE	60,6 %	39,4 %	20, 30, 6, 10, 19, 20
ANNE	48,5 %	51,5 %	20, 11, 22
DANIELLE	53,2 %	46,8 %	17, 17, 20, 20
JULIE	65 %	35 %	13, 21, 13, 11

Tableau 2 - Pourcentages du temps de parole des enseignantes et des apprenants

Les données du tableau ci-dessus font apparaître clairement que le temps de parole dévolu à chaque apprenant est insuffisant pour assurer les acquisitions. Un taux généralement faible de temps de parole des apprenants s'explique par la nature des activités qui sont, dans l'ensemble centrées sur l'enseignante. Sur l'ensemble des 22 séances, toutes comportaient des activités centrées sur l'enseignante et seulement 7 incluaient des activités centrées sur les apprenants (tableau 3) dans des situations d'interaction et communication authentiques.

4.3 Séquences potentiellement acquisitionnelles

La définition d'une SPA donnée par De Pietro, Matthey & Py (2004) consiste en trois mouvements : « un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant produit des énoncés en utilisant les moyens offerts par son interlangue ; un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif [ou l'enseignant] intervient... pour des raisons diverses (aider..., corriger...) ; un mouvement ...d'interprétation... [la] prise en

charge ... par l'apprenant » (p.81.) Dans le cas présent, il est proposé d'ouvrir ce deuxième mouvement aux autres apprenants qui sont souvent, comme constaté dans les observations, en mesure de fournir l'input conforme aux normes de la L2. Selon Mondada & Doehler (2000), de telles séquences « permettent d'identifier et traiter un problème de communication, en suivant une certaine trajectoire interactionnelle » (p. 4). Ainsi, les SPA ne peuvent apparaître que dans une situation de communication réelle. Le nombre de SPA recensées par enseignant se trouve dans le tableau 3.

Enseignante	Nombre de séances observés	Nombre de SPA	Types de tâches
NATHALIE	5 séances	2	- 4 tâches centrées sur les apprenants - 5 tâches centrées sur l'enseignante
CORINNE	6 séances	7	- 6 tâches centrées sur l'enseignante
ANNE	3 séances	12	- 3 tâches centrées sur les apprenants - 3 tâches centrées sur l'enseignante
DANIELLE	4 séances	1	- 4 tâches centrées sur l'enseignante
JULIE	4 séances	3	- 4 tâches centrées sur l'enseignante

Tableau 3- Nombre de SPA recensées ainsi que les types de tâches observées

Les résultats d'Anne montrent que l'augmentation des tâches communicatives centrées sur les apprenants donne lieu à plus de SPA. Nathalie a également mis en place des activités de travaux en pairs, mais seulement une SPA apparaît. Ceci s'explique par le faible taux d'anglais dans les séances observées (tableau 1) mais aussi par les conditions du recueil de données. Un deuxième recueil de données lors des tâches collaboratives serait nécessaire en utilisant assez d'enregistreurs pour pouvoir entendre chaque binôme ou groupe lorsque les apprenants effectuent des tâches interactives en autonomie. Pour celles qui mettent en place un environnement centré sur l'enseignant, les SPA sont rares.

Il est révélateur d'étudier les raisons données lors des entretiens pour la préférence d'un style centré sur l'enseignant. Les réponses les plus significatives étaient :

- la gestion du manque de temps (11 occ.),
- l'incapacité des élèves à gérer le travail autonome sur le plan langagier (11 occ.),
- l'incapacité des élèves à gérer le travail autonome sur le plan comportemental (10 occ.),
- ne pas savoir faire autrement (6 occ.),
- les effectifs (2 occ.)

Nathalie exprime vouloir mettre en place une approche par tâches et faire des activités collaboratives (7 occ.), mais elle ne se sent pas en mesure de le faire pour les raisons données.

Danielle déclare que les cours sont menés par apprenants et que la grammaire est co-construite en collaboration avec eux (8 occ.), mais les observations ne vont pas dans ce sens. Ceci montre que les représentations ne sont pas toujours un reflet d'une réalité observable.

Ce sont les mêmes attributions qui ont été faites pour expliquer le faible taux d'input en anglais. Les conséquences des attentes peu élevées concernant les capacités cognitives des apprenants ont été approfondies dans le paragraphe 4.1. Les enseignantes trouvent que le manque de temps et le comportement des élèves sont des obstacles majeurs pour parler en anglais en cours et pour effectuer des tâches centrées sur l'apprenant (à l'exception d'Anne). Le rôle de la formation des enseignants est de réfléchir aux moyens de faire évoluer ces représentations et de donner aux enseignants des outils pour s'adapter aux contextes de l'exercice du métier.

5. Discussion

Dans les discours des enseignantes, les principaux éléments qu'elles déclarent motiver directement leurs choix pédagogiques concernent les capacités cognitives des apprenants (18 occ.), le comportement des apprenants (18 occ.) et le manque de temps (18 occ.).

D'autres problèmes liés aux conditions de travail apparaissent dans les discours des volontaires de manière générale. Un exemple est le problème des effectifs (14 occ.), qui peut être croisé avec des frustrations exprimées concernant les nouveaux publics et avec la possibilité d'avoir recours aux TIC. Danielle, par exemple émet de manière générale 31 énoncés négatifs envers les élèves contre 4 énoncés positifs et évoque la violence et l'agressivité dans son établissement (6 occ.). Elle est néanmoins contente d'avoir des ressources technologiques (13 occ.) qui lui permettent une meilleure gestion des apprenants (3 occ.). Anne, pour sa part, est heureuse d'avoir de petits effectifs avec sa classe de SEGPA (3 occ.), car sans

cela « *ce serait impossible... on ne ferait jamais cours* » (2 occ.), mais elle est frustrée par le manque de moyens matériels, notamment l'absence d'une salle de classe qui lui est propre (2 occ.) et d'accès à des TIC : *dans mon établissement je suis à la craie et au tableau noir* ». Nathalie, résume en disant : « *si je dois continuer à travailler avec un public difficile, dans ce cas là j'aimerais que les conditions changent.* »

Les interviewées indiquent également le sentiment de ne pas être en mesure de satisfaire les attentes de l'institution avec les moyens qui leur sont donnés (11 occ.).

D'après les observations et les entretiens, il semblerait que certaines gèrent leurs publics en gardant un contrôle très strict sur eux, ce qui revient à ne pas leur laisser la parole. D'autres ont tendance à parler en français parce qu'elles sous-estiment la capacité des apprenants à comprendre les énoncés en langue-cible et parce qu'elles souhaitent aller plus vite afin de finir les programmes de l'année. Le résultat est que les apprenants ne sont pas exposés à une quantité d'*input* suffisante et n'effectuent pas de tâches qui permettraient le traitement en profondeur de l'*input* nécessaire aux acquisitions.

Est-il tout simplement impossible de mettre en place une pédagogie cohérente avec les théories d'acquisition avec les nouveaux publics et avec le temps et les matériels alloués ? La didactique se donne pour objectif d'opérer en tenant compte des réalités du terrain. La solution n'est pas d'attendre de meilleures conditions mais de proposer des dispositifs d'apprentissage adaptés. La responsabilité revient partiellement à la formation des enseignants avant et après les affectations pour assurer une formation en adéquation avec les réalités du terrain. Tout dispositif de formation responsable commence par recenser les représentations des acteurs et proposer des contenus adaptés. Dans le cas présent, une prise de recul sur la notion du temps paraît essentielle. En effet, une meilleure gestion du temps est permise lorsque les tâches sont préparées en amont et en équipe avant le début des séances. Ceci demande certes un investissement initial non-négligeable mais libère l'enseignant durant le trimestre pour suivre les apprenants individuellement.

Une formation qui laisse tomber les recettes et qui aide l'enseignant à prendre du recul vis-à-vis de ses propres représentations et de ses pratiques, à réfléchir sur les attentes qu'il a des apprenants et qui lui donne les outils nécessaires pour s'adapter au contexte dans lequel il se situe permettrait sans doute d'accompagner ces enseignantes avec davantage d'efficacité.

6. Conclusion

Les attributions que font les enseignants de leurs actions vont dans le même sens que les résultats de l'enquête par questionnaire dans laquelle les répondants déploraient le faible niveau et le comportement de leurs élèves et soulignaient l'effet négatif des conditions du travail notamment concernant les effectifs

élevés, la surcharge de travail, l'insuffisance des horaires et le manque de matériel (voir Starkey-Perret, 2011).

Si l'enquête par questionnaire a permis de dégager des principaux points de tension, l'observation sur le terrain a permis de prendre la mesure des conséquences quant aux choix pédagogiques et d'étudier ce qu'elles induisent pour l'acquisition. La tendance dégagée à travers l'enquête par questionnaire et l'observation sur le terrain est le sentiment d'être bloqué par les conditions de l'exercice du métier. La question se pose alors de réfléchir aux dispositifs qui peuvent être proposés pour la formation des enseignants afin de permettre l'évolution des représentations et l'adaptation aux contextes réels.

Bibliographie

BARDIN, L. (2007), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BARRERE, A. & SEMBEL, N. (2005), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.

BAUDELLOT, C & ESTABLET, R. (1989), *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil.

CHAMBERS, G.N. (1999), *Motivating language learners*, Clevedon, Multilingual Matters.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997), "Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis", *Teaching well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*, J.L. Bess (Ed.), Baltimore, John Hopkins University Press, pp. 72-89.

ELLIS, R. (2003), *Task Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

DAMASIO, A. (2003), *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (2004), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » *Un parcours au contact des langues*, Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. et Serra, C. (Dir.), Paris, Didier, pp. 70-93.

DORNYEI, Z. (2009), *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

DORNYEI, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

DORNYEI, Z. & CSIZER, K. (1998), "Ten commandments for motivating language learners : Results of an empirical study", *Language Teaching Research*, n°2, pp. 203- 229.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Eds.) (1998), *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

DUBET, F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.

DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996), *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

FELOUZIS, G. (1997), *L'efficacité des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

JOHNSTONE, K.M., ASHBAUGH, H., & WARFIELD, T.D. (2002), "Effects of repeated practice and contextual-writing experiences on college students' writing skills", *Journal of Educational Psychology*, n°94, pp. 305-315.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N (1999), *How languages are learned*, Oxford, Oxford University Press.

LITTLE, D. (2007), "Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited", *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, n°1, pp. 14–29.

MacIntyre, P.D. (1999): *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*. In D.J. Young (Ed). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. Boston, MA: McGraw-Hill, 24-45.

MONDADA, L. & DOEHLER, S.P. (2000), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues » *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne] n° 12, mis en ligne le 09 Novembre 2010, URL : <http://aile.revues.org/947>.

NARCY-COMBES, J-P. ; NARCY-COMBES, M-F. et STARKEY-PERRET, R (2009), « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire. » *LIDIL*, n°40, pp. 139-157.

NARCY-COMBES, J.-P. & NARCY-COMBES, M.-F. (2007), « La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français », *Le Français dans le Monde « Langue et travail »*, pp.73-86.

PEKRUN, R, GOETZ, T., TITZ, W & PERRY, R.P (2002), "Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative research", *Educational Psychologist*, n°37, pp. 91- 106.

PICA, T. (1994), "Second language acquisition, social interaction, and the classroom", *Applied Linguistics*, vol. 8, n°1, pp. 3-21.

ROBINSON, P. (Ed.) (2001), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.

ROBINSON, P. (2002), *Individual differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

ROSENTHAL, R. & JACOBSEN, L. (1969), "Pygmalion in the classroom", *The Urban Review*, vol.3, n°1, pp. 16-20.

SCHMIDT, R. (2001), "Attention", *Cognition and Second Language Instruction*, P. Robinson (Ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-32.

STARKEY-PERRET, R. (2011), « Posture des enseignants de L2 dans le secondaire : résultats d'une enquête par questionnaire », *Les Langues Modernes* n° 2/2011.

SWAIN, M. (1995), "Three functions of output in second language learning", *Principle and Practice in Applied Linguistics*. G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), Oxford, Oxford University Press.

SWAIN, M. (2000), "The output hypothesis and beyond; mediating acquisition through collaborative dialogue", *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, J. Lantolf (Ed.), Oxford, Oxford University Press, pp. 97-114.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

WOOD, D., BRUNER, J.S. & ROSS, G. (1976), "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n° 17, pp. 89-100.



**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Marie Dufour

**Laboratoire Théodile-CIREL, E. A. 4354 – Université Charles-de-Gaulle,
Lille 3**

dufourmarie@rocketmail.com

Pratiques d'affichage selon les modes de travail pédagogique : classique, Freinet et Montessori

Mots clés : mode de travail pédagogique, affiche, outil d'enseignement, univers de l'écrit, didactique

Cette étude questionne la dimension matérielle des pratiques, plus particulièrement celle concernant les outils d'enseignement. Nous décrivons, grâce à des observations répétées de six classes de cycle 3 de pédagogies différentes, les pratiques d'affichage. Après avoir défini les notions dont nous nous servons, nous présenterons nos outils méthodologiques en nous centrant sur les points communs et les variations des affiches selon les disciplines et les sous-disciplines à l'aide de critères tels la quantité, la place, les modalités de leur présentation, les fonctions des affiches... Cela nous permettra d'étudier comment les modes de travail pédagogique spécifient les pratiques enseignantes (au moins en ce qui concerne les affichages) et comment les affichages contribuent à spécifier les disciplines.

Introduction

Nous menons une recherche de thèse qui s'inscrit dans l'ensemble des travaux s'intéressant à l'univers de l'écrit (Giguère et Reuter, 2003) construit dans les classes par les enseignants. Nous questionnons la dimension matérielle des pratiques, notamment celle concernant les outils d'enseignement. Nous décrivons, grâce à des observations répétées de cinq classes de CM1 et CM2 de pédagogies différentes, les pratiques d'affichage des enseignants. Nous nous centrons sur les points communs et les variations qui existent entre pratiques d'affichage selon les modes de travail pédagogique⁸ des enseignants.

Cette contribution s'articule à une recherche doctorale faisant suite à deux mémoires de master en sciences de l'éducation (Dufour 2008, Dufour 2009) consacrés aux pratiques d'affichage en cycle 3 (classes de CM1 et CM2). Elle se rattache au troisième axe du colloque qui traite des processus pédagogiques à travers les acteurs et les dispositifs. En effet, malgré son importance dans les pratiques des enseignants, l'affichage n'a que peu été étudié. Il a fait l'objet de quelques analyses dans des cadres plus larges comme l'architecture scolaire (Derouet-Besson, 1998) ou la salle de classe (Capacchi, 2006). Il nous semble pourtant que les pratiques d'affichage participent fortement de la dimension matérielle des pratiques d'enseignement et d'apprentissages. Elles peuvent ainsi contribuer à préciser les notions de discipline (Lahanier-Reuter et Reuter, 2004), d'univers de l'écrit (Giguère et Reuter, 2003) ou encore de conscience disciplinaire (Reuter 2003 et 2007).

Nous exposerons d'abord le travail de définition et de catégorisation de notre objet d'étude puis nous présenterons les points communs et les variations des pratiques d'affichages dans trois modes de travail pédagogique différents : classique, Freinet et Montessori.

⁸ Nous empruntons cette désignation à Lesne (1977/1994) à la suite de Reuter (2006). Il caractérise les modes de travail pédagogique selon la façon dont ils articulent les dispositifs, les logiques du travail pédagogique, les rapports au savoir etc.

1. Définition de notre objet de recherche : les affiches

1.1. Construction de notre définition

Nous nous proposons ici de soumettre à la discussion la notion d’affiche qui est centrale dans notre travail de thèse. A cette fin, nous commencerons par exposer les étapes de la construction de notre définition puis nous exposerons ensuite les problèmes qu’elle soulève.

La définition que nous proposons a été conçue avec le souci de caractériser les multiples dimensions des affiches observées en classe et afin de construire celle-ci, des observations ont été menées dans cinq classes de CM1 et CM2 de la banlieue lilloise entre mars 2008 et mars 2009. Nous avons également utilisé, à titre de comparaison externe, une partie du travail de master de Sophie Moreau sur les affiches dans une classe de CM1-CM2 travaillant en pédagogie Montessori (Moreau, 2011). Ces six classes se situent dans des écoles aux systèmes pédagogiques différents, soit une classe travaillant en pédagogie Freinet, quatre classes travaillant en pédagogie « classique » et une classe travaillant en pédagogie Montessori.

Ce travail a permis de réaliser une première classification des supports observés et d’esquisser une première définition de notre objet de travail : les affiches. Ainsi, dans un premier temps lors de notre travail de master, nous proposons de définir les affiches d’une classe comme des outils spécifiques d’exposition. Nous considérons comme affiches tous les supports présents dans la classe ou dans les espaces annexes exposant un contenu. Selon nous, c’était la situation d’exposition, pensée ou choisie par l’enseignant et/ou les élèves, qui spécifiait les supports que sont les affiches.

Ainsi, les affiches peuvent être fixées sur des surfaces planes (les murs, les portes, les meubles, les fenêtres, les tableaux), suspendus (à des fils, à des tables) ou encore posées (sur des meubles). Elles peuvent être fixées avec des punaises, de la « patafix », des clous, du scotch. Nous avons également rencontrés des enseignants qui suspendent des affiches sur des cordes dans la classe, qui les exposent sur des chevalets ou encore les suspendent à des cintres.

Les affiches sont durables dans le temps ou provisoires. Ces supports peuvent apparaître dans la classe ou dans les espaces annexes (couloirs, escaliers, palier). Certaines affiches sont également composées d’un ensemble de petites affiches que nous nommons sous-affiches.

Les affiches sont des supports qui peuvent être porteurs d’une trace écrite. Les traces écrites exposées font apparaître différents systèmes sémiotiques : dessin, schéma, photographies, tableaux, graphes, arbres, textes écrits, opérations, listes verticales etc. ainsi que des codes graphiques non verbaux comme les couleurs, les chiffres, les flèches, la ponctuation, les soulignements, les entourages ou encore les pictogrammes.

La contrainte de la quantité impose également aux écrits des affiches une certaine organisation. On trouve des énoncés nominaux très courts, voire de simples syntagmes pour le plan, des énoncés longs pour les règles et les définitions.

1.2. Problèmes et questions

De nombreuses questions sont soulevées par l'étude de la notion d'affiche et nous ont amenées à modifier notre définition au cours de notre recherche.

Le premier problème est celui des limites de taille des affiches. Dans notre travail, nous ne considérons pas les étiquettes comme des affiches. Cependant, dans les données du mémoire de master d'une autre étudiante ainsi que dans notre nouveau recueil de données, nous avons relevés de nombreuses étiquettes ainsi que des *post-it*. En outre, dans nos entretiens avec les enseignants, nous avons appris qu'ils les considèrent eux-mêmes comme des affiches. Nous avons donc choisi à ce stade de notre travail de considérer que les affiches comprennent tous les supports allant du format des étiquettes ou des *post-it* à celui des cartes de très grand format car tout comme les autres affiches, ces supports exposent un contenu dans la classe. Toutefois, nous sommes consciente que l'étiquette est un outil qui diffère de l'affiche parce qu'elle permet la manipulation ou bien qu'elle a essentiellement un rôle d'indication spatiale pour savoir où sont rangées le matériel de mathématiques par exemple.

Le deuxième problème que nous rencontrons pour l'élaboration de notre définition est pour nous de différencier ce qui est une affiche pour l'enseignant, une affiche pour l'élève et une affiche pour le chercheur. Par exemple, le chercheur que nous sommes, à ce moment de notre recherche, isole le tableau des autres affiches. En effet, selon les classes, il peut être considéré par l'enseignante et mêmes les élèves comme une affiche car il comporte des écrits fixes, présents toute l'année. Dans une des classes observées par exemple, le tableau blanc présent au verso du tableau noir est divisé en plusieurs zones permettant les inscriptions des élèves aux différents temps de présentations de la journée.

Il faut enfin soulever un autre problème, celui des dimensions des affiches. La plupart des supports rencontrés sont en deux dimensions (papier). Toutefois, nous avons longuement hésité à propos des productions d'Arts Visuels en trois dimensions par exemple. En effet, qu'en est-il du masque exposé au mur de la classe ou encore de la croix religieuse ? Ces éléments exposent des contenus, liés à des disciplines. Il nous semble dès lors, intéressant de les relever mais il nous semble également que leur statut n'est pas le même que celui des affiches en deux dimensions.

1.3. Construction de nos catégories

Pour analyser nos données, nous avons construit une grille d'analyse des différentes pratiques d'affichage à partir de la grille d'analyse de l'univers de l'écrit dans les classes de Jacinthe Giguère et Yves Reuter (Giguère et Reuter, 2003). La grille qu'ils proposent a été construite afin de caractériser les multiples

dimensions de l'écrit observées en classe dans toutes les disciplines. Ses enjeux sont donc de décrire les pratiques de lecture et d'écriture en classe et de comparer les configurations disciplinaires. Nous avons fait le choix de nous baser sur la partie consacrée aux écrits fixes définis comme « tous les écrits affichés sur les murs de la classe ainsi que dans le couloir » (Giguère et Reuter, 2003, 105).

Nous avons retenu cinq critères de la grille de Jacinthe Giguère et Yves Reuter que nous avons adaptés à notre travail afin de détailler les types d'affiches :

La quantité d'affiches : La quantité de documents affichés permet d'appréhender l'importance accordée à cet outil dans une classe. Nous avons fait le choix de la calculer en nombre d'affiches. Afin de prendre en compte la temporalité, nous avons procédé à plusieurs relevés dans chaque classe. Nous avons parfois eu des difficultés à isoler les affiches. Ainsi certaines affiches sont composées d'un ensemble de petites affiches que nous nommons sous-affiches.

Les auteurs : Les affiches peuvent avoir été conçues par le maître, les élèves, d'autres élèves (correspondants) ou être des affiches du commerce.

Les sources : Les affiches peuvent avoir été apportées par le maître, les élèves, ou d'autres intervenants.

Les formes de contenu des affiches : Les affiches peuvent être constituées de langage ou d'autres objets sémiotiques comme des images, des inscriptions, des graphiques etc. Ceci peut être lié aux normes et aux codes particuliers de certaines disciplines. Par exemple, dans certaines disciplines, on peut trouver des listes.

La répartition disciplinaire : La quantité d'affiches par discipline permet d'estimer la plus ou moins grande importance accordée à celles-ci selon la pratique enseignante ainsi que selon le temps. Nous avons également détaillé les affiches par sous-disciplines, cela permet d'appréhender les différentes organisations des disciplines.

Nous avons ajouté trois critères pour les besoins de notre enquête:

Le statisme/évolution : Est-ce qu'il y a rotation des affiches ? Les affiches demeurent-elles les mêmes toute l'année scolaire, ou même plus longtemps ?

La forme : Il s'agit de faire le relevé des formes des affichages observés. Les affiches peuvent être rectangulaires, carrées ou encore découpées selon diverses autres formes.

La lisibilité : Il s'agit de faire le relevé des endroits de la classe où les affiches sont disposées. Sont-elles visibles à partir de toutes les places des élèves ?

Nous avons ensuite fait le choix de décrire les fonctions de ces affiches. Cette dimension est ici à rapprocher des critères d'analyse initialement retenus pour les activités de lecture et d'écriture dans la grille de Jacinthe Giguère et Yves Reuter (Giguère et Reuter, 2003, p.114) Dans un premier temps, nous avons dégagé huit fonctions pouvant être assignées aux affiches. Nous définirons chacune d'elles, puis nous discuterons la manière de classer certaines affiches.

La fonction esthétique : Cette fonction concerne les productions d'Arts Visuels et les reproductions de tableaux qui sont affichées en ayant pour but de décorer le lieu de vie. Nous avons fait le choix d'utiliser le terme « esthétique » car ce type d'affichage est souvent utilisé par les enseignants interrogés pour rendre plus « beau » le lieu de vie qu'est la classe.

La fonction de régulation de la vie collective : Cette fonction concerne les affiches qui servent à gérer la vie collective de la classe (liste des métiers, règles de la classe, places dans les rangs...)

La fonction de régulation du travail : Elle concerne les affiches qui permettent de suivre et d'organiser le travail scolaire des élèves (emploi du temps, planning de la journée, calendrier...)

La fonction de valorisation : Elle vise à mettre en valeur tout travail des élèves (productions collectives et individuelles) ou à présenter leurs travaux à d'autres. Nous classons également dans cette catégorie les affiches qui ont pour but de partager avec les autres les travaux de la classe (visites, recherches, exposés, etc.).

La fonction de résumé d'un projet : Cette fonction permet la récapitulation des étapes parcourues et la vision du cheminement de travail.

La fonction d'institutionnalisation du savoir : Elle concerne les affiches comportant des traces écrites ayant pour visée la mémorisation ou dont on peut se servir pendant les exercices.

La fonction administrative : Elle concerne tous les documents réglementaires à destination de l'enseignant ou des éventuels remplaçants comportant des informations sur les élèves et sur le fonctionnement de la classe et de l'école (liste des élèves, progressions, plannings d'utilisation de certains locaux communs, liste des demi-journées consacrées à la concertation de l'équipe pédagogique).

La fonction d'inscription dans une histoire : Cette fonction est empruntée à la grille de J. Giguère et Y. Reuter. Ils expliquent que « cette fonction apparaît [...] lorsque le maître a pour souci l'élaboration d'une banque de textes et de travaux produits par ses élèves au fil du temps. » (Giguère et Reuter, 2003, p.114). Est-ce que les affiches sont archivées pour les enseignants ou pour les élèves ? Est-ce qu'elles le sont dans le but d'être reproduites ?

Cette première classification pose plusieurs problèmes. D'abord, soulignons qu'une affiche peut revêtir plusieurs fonctions. S'il s'agit d'une affiche relatant une sortie, cela concerne la fonction d'inscription dans une histoire mais aussi la fonction esthétique, la fonction de valorisation et la fonction de résumé d'un projet. Cependant, afin de calculer les pourcentages d'affiches par fonction, nous avons fait le choix de classer chaque affiche selon sa fonction principale. Celle-ci est généralement déterminée par les déclarations recueillies sur l'usage de ces affiches. Ainsi nous avons par exemple choisi d'attribuer une fonction esthétique à une affiche représentant une frise de figures géométriques. Nous aurions pu la classer dans les affiches ayant une fonction de valorisation ou encore dans les affiches ayant une fonction d'institutionnalisation.

Ensuite, nous avons parfois eu des difficultés à catégoriser les affiches d'Arts Visuels. Nous pouvions les classer dans la fonction esthétique mais aussi la fonction de valorisation. Cet exemple montre les zones

de chevauchement entre catégories. Lors de l'analyse de nos données, il nous a paru plus approprié de classer chaque affiche selon sa fonction dominante.

Dans la suite de notre travail et afin de simplifier le classement des affiches par fonction, nous avons choisi de distinguer deux grandes fonctions des affiches : la fonction didactique et la fonction administrative. La fonction didactique comprend les affiches participant de l'enseignement et des apprentissages. Elles peuvent être centrées sur les contenus (F1) avec des listes de verbes conjugués par exemple mais aussi avec toutes les affiches d'Arts Visuels. Elles peuvent être centrées sur l'organisation du travail (F2) comme des affiches méthodologiques en Français ou centrées sur l'organisation de la classe (F3) avec par exemple des tableaux d'inscription aux diverses activités de la classe ou un plan de travail. Les affiches peuvent également être centrées sur l'appropriation de la classe (F4) avec les dessins apportés par les élèves, les photos des sorties de la classe, ou encore les affiches considérées comme esthétiques qui contribuent à l'instauration d'un certain climat de classe.

La fonction administrative (F5) comprend les affiches qui, à priori, ne participent pas de l'enseignement et des apprentissages. Elles peuvent avoir pour objet la sécurité des élèves avec le plan d'évacuation de la classe, l'identité des élèves, l'organisation de l'école avec les programmations de cycle par exemple et le règlement.

Selon nous cette deuxième catégorie de fonctions met en relation l'école et la société car ces affiches sont plus ou moins contraintes par la loi. Ce sont généralement des documents dupliqués pour plusieurs classes. Ces affiches n'ont pas pour récepteur principal les élèves mais également d'autres acteurs comme le directeur, les services de sécurité, l'inspecteur de l'éducation nationale.

Il nous semble que cet instrument nous permet de caractériser les multiples dimensions des affiches observées dans les classes. Il peut permettre d'identifier des configurations différentes selon les types de pédagogie, de comparer des pratiques et de mettre au jour des cultures de l'affiche radicalement différentes, selon les modes de travail pédagogique.

2. Points communs et variations entre affichages selon les modes de travail pédagogique

Dans cette étude nous analysons l'organisation des contenus disciplinaires dans les affiches afin de comparer les façons dont différents modes de travail pédagogique produisent des configurations disciplinaires (Lahanier-Reuter et Reuter, 2004). Nous questionnons plus particulièrement les pratiques d'affichage des enseignants grâce à des observations répétées de six classes françaises de CM1-CM2 de pédagogies différentes. Nous présenterons les outils méthodologiques dont nous nous servons (observations, plans de classe, photographies) en nous centrant sur les points communs et les variations de ces affichages selon les types de pédagogie à l'aide de critères tels la quantité, la place, les contenus sélectionnés, les modalités de leur présentation, les fonctions des affiches...

Pour cela, nous nous appuyons sur la définition de l'univers de l'écrit donnée par Jacinthe Giguère et Yves Reuter à entendre comme « l'ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe » (Giguère et Reuter, 2003). Nous travaillons sur les affiches qui constituent des écrits, supports de travail pour les enseignants, comme pour les élèves.

2.1. Méthodologie

Nous avons recueilli les données de cette étude dans cinq classes de CM1 et CM2 de la banlieue lilloise entre mars 2008 et mars 2009. Quatre classes travaillent en pédagogie classique et une classe travaille en pédagogie Freinet⁹. Nous utilisons également les données issues d'un mémoire de master 2 sur une classe de CM1 travaillant en pédagogie Montessori (Moreau, 2011). Ces données ont été prélevées selon la même méthodologie en mars 2011.

Deux relevés de toutes les affiches utilisées dans chacune des classes ont été effectués. Nous avons photographié chaque mur de la classe en entier puis chaque affiche en gros plan. Nous avons pris en compte les affiches créées par les enseignants mais aussi celles faites par les élèves ou encore apportées de l'extérieur. Afin de pouvoir spécifier ces univers de l'écrit, nous avons élaboré une grille d'observation, dont nous avons détaillé la genèse. Nous avons complété ces prises de données au moyen de plans des murs de la classe.

2.2. Les disciplines reines sur les murs des classes

Dans les classes à pédagogie « classique » étudiées, le nombre total d'affiches varie entre 20 et 65 affiches. En moyenne, dans ces classes, 30% des affiches sont consacrés au Français et 24% sont consacrées aux Mathématiques. A l'opposé, certaines disciplines comme la Musique ou l'Education Physique et Sportive ne se retrouvent sur aucune affiche. Ces résultats manifestent l'existence d'une hiérarchie des disciplines en fonction du nombre d'affiches qui leur sont consacrées.

Ces résultats sont corroborés par la place attribuée aux disciplines sur les murs de la classe. En effet, les affiches concernant le Français sont majoritairement sur le mur sur lequel il y a le tableau. Ainsi, ces affiches sont sous les yeux des élèves dans toutes les séances magistrales. La discipline Français est donc celle qui est mise en valeur dans ces classes. Les autres disciplines comme les Sciences, l'Anglais ou encore la Géographie sont placées indifféremment sur les trois autres murs tandis que les Arts Visuels sont placés le plus souvent sur le mur du fond.

⁹ Le groupe scolaire auquel appartient cette classe pratique la pédagogie Freinet de la Petite Section au CM2. Il a été étudié par l'équipe de recherche Théodile-Cirel de l'Université de Lille III sous la direction d'Yves Reuter de juin 2001 à septembre 2006 (Reuter dir., 2007).

Dans la classe à pédagogie Montessori, 69 affiches ont été relevées. Avec 55 % des affiches de cette classe, ce sont les affiches disciplinaires qui sont les plus nombreuses. Une large place est laissée aux Arts Visuels (42% de toutes les affiches) dans cette classe. Nous pouvons noter qu'une seule affiche appartient à la discipline Français et aucune à la discipline Mathématiques. De plus, une seule affiche apparaît pour l'Histoire avec la frise emblématique ainsi que pour la Géographie avec une carte de la France en relief.

Dans la classe à pédagogie Montessori, la majorité des affiches est disciplinaire cependant un grand nombre d'affiches sont non disciplinaires. Elles représentent 45% des affiches de cette classe. Elles apparaissent principalement sous forme d'étiquettes pour repérer les boîtes de matériel et sous forme de listes au-dessus des meubles de rangement. Nous les considérons comme organisationnelles, il s'agit essentiellement d'étiquettes de repérage (vocabulaire, technologie, sciences, mesures etc.) et de liste de matériel se trouvant directement sur des boîtes et des meubles de rangement (la classe des mots, les fonctions, la géométrie, numération etc.). Ces étiquettes et listes de matériel, que nous considérons comme non disciplinaires car elles ne proposent pas directement de savoirs, sont néanmoins principalement liées aux Mathématiques et au Français. Nous considérons donc qu'il existe une hiérarchie disciplinaire avec le Français et les Mathématiques comme disciplines les plus représentées dans cette classe.

Comparé aux classes à pédagogie classiques, l'univers de l'écrit de la classe Freinet est quantitativement important car il n'est pas organisé comme dans les autres classes. Avec entre 44 et 50 affiches dans la classe lors de nos deux observations, l'espace est investi différemment puisque des affiches sont également présentes sur le palier et dans les escaliers menant à la classe (86 affiches). En outre, cette classe se distingue des autres car elle n'a que très peu d'affiches rattachées à des disciplines (surtout en Géographie). En effet, une grande importance est accordée aux affiches liées à la gestion de groupe et à la mise en valeur des productions des élèves. Ainsi, 9 affiches sur les 130 et 136 présentes dans la classe, le palier et le couloir sont des affiches à fonction de régulation du travail et entre 107 et 113 affiches sont destinées à mettre en valeur les apprentissages. Cet univers de l'écrit n'est pas renouvelé très fréquemment mais plutôt complété avec les élèves. Il est de ce fait « co-construit » en ce qui concerne les affiches.

Éléments de conclusion

Le nombre d'affiches relevé varie entre 20 et 136 affiches. Les disciplines les plus représentées sont le Français et les Mathématiques sauf dans la classe à pédagogie Freinet.

2.3. L'organisation des disciplines et sous-disciplines

Les affiches sont spécifiées selon les disciplines qu'elles présentent. Ainsi, pour les quatre classes à pédagogie classique observées le Français se caractérise par une organisation en sous-disciplines. Les sous-disciplines les plus représentés sont la Grammaire (57% des affiches de Français), la Conjugaison (16%), la Littérature (15%), l'Orthographe (5%) et enfin le Vocabulaire (3%). Les Mathématiques sont également

organisées en sous-disciplines avec la Géométrie (62% des affiches de Mathématiques), la Numération (30%) et le Calcul (8%). La sous-discipline Problèmes est totalement absente de ces affiches de Mathématiques.

D'autres disciplines comme les Sciences sont le plus souvent présentées par thèmes d'étude dans les classes à pédagogie classique. Pour la Géographie et l'Histoire, la majorité des classes fait apparaître des cartes et des frises historiques. Il existe donc des différences très marquées selon que les contenus concernent les Mathématiques, le Français ou les autres disciplines. Ces différentes configurations peuvent être expliquées par l'affichabilité plus ou moins forte de certaines disciplines comme la Géométrie qui est très visuelle ou la Grammaire représentée par des listes analogiques.

Dans la classe à pédagogie Montessori, les disciplines Histoire et Géographie sont représentées par les affiches traditionnellement visibles avec une frise et une carte des reliefs de la France. La discipline Sciences est représentée par cinq affiches, consigne et résultats d'une expérience de dessin à la bougie. Comme je l'ai expliqué précédemment, les affiches sont surtout des listes et des étiquettes avec le nom des sous-disciplines de Français et Mathématiques comme par exemple « orthographe », « géométrie » ou encore « numération ». Nous voyons cependant également apparaître des étiquettes et des listes présentant des noms de notions comme « le verbe » ou encore « accords ».

Dans la classe à pédagogie Freinet, le découpage des disciplines est spécifique puisque pour le Français par exemple, aucune affiche n'a pour but d'institutionnaliser le savoir. Elles sont organisationnelles ou méthodologiques avec par exemple des tableaux de gestion des envois aux classes de correspondants, la procédure pour « écrire un texte » ou encore le tableau d'inscription au « Quoi de neuf ? ». Cette organisation se retrouve pour les « Mathématiques » avec la procédure de « recherche mathématique ».

Éléments de conclusion

Les différents modes de travail pédagogiques font apparaître des configurations disciplinaires distinctes. En effet, les actualisations des disciplines sont très différentes avec des organisations par disciplines, sous-disciplines, thèmes d'études ou encore notions.

2.4. Spécificités selon les modes de travail pédagogique

Comme nous le constatons, l'ensemble des affiches constitue un système complexe par le nombre élevé d'affiches dans les classes et par la multiplicité des logiques d'organisation des enseignants. Cette complexité se retrouve dans toutes les classes. Cependant, nous voyons apparaître certaines différences qui semblent liées à leurs logiques pédagogiques distinctes.

Par exemple, dans la classe à pédagogie Freinet, le parcours de l'affiche est singulier par rapport à celui des autres classes. Les affiches de la classe Freinet sont davantage produites par les élèves et ont, avant tout, une visée communicationnelle. Par exemple, les conférences en étude du milieu¹⁰ présentées par les élèves ont pour support une affiche. Celle-ci est d'abord reproduite pour chaque élève qui garde la trace écrite de la conférence. Cette affiche est ensuite stockée sur une table pour être réutilisée par les élèves lors d'une éventuelle recherche ultérieure, être envoyée aux correspondants et rejoindre le patrimoine de la classe. Elle devient donc amovible. À la fin de l'année scolaire, cette affiche est transférée sur le portique du palier pour être consultée et utilisée par les élèves des autres classes également et pour constituer le patrimoine de l'école. L'univers de l'écrit constitué par les affiches dépasse le simple cadre de l'espace-classe. Ainsi, l'affichage se poursuit sur le palier et dans les escaliers : le patrimoine de la classe est partagé avec toute l'école et les savoirs y circulent. Dans cette classe, ce sont donc les élèves qui produisent les savoirs, qui en sont les auteurs et qui les mettent en valeur sur les affiches.

La classe à pédagogie Montessori présente une spécificité par rapport aux autres classes étudiées. En effet, elle présente une affiche que Sophie Moreau (2011) qualifie d'amovible : une carte en relief. Cette affiche peut être déplacée dans la classe et même sur la table d'un élève.

En guise de conclusion

Cette recherche a été menée dans une perspective exploratoire au début de notre travail de thèse. Afin de valider cette étude, nous allons reprendre le recueil de données dans un plus grand nombre de classes. Nous allons également effectuer des entretiens avec les enseignants des classes observées et ainsi leur permettre de décrire les affiches qu'ils utilisent afin de connaître la manière dont ils reconstruisent les disciplines scolaires. Il sera également fondamental de relier ces données avec des entretiens avec les élèves ayant pour sujet leur utilisation par les élèves.

Notre apport réside dans la description de la manière dont les pratiques d'affichage sont spécifiées par les contenus disciplinaires. Cela permet de mettre au jour l'existence d'une culture de l'écrit différente selon les modes de travail pédagogiques.

Bibliographie

CAPACCHI F. (2006), *Adaptabilité et plasticité de la salle de classe à l'épreuve des usages et du temps*, Mémoire de doctorat, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

¹⁰ L'étude du milieu regroupe les enseignements de « Géographie », « Histoire », et « Éducation civique ».

DEROUET-BESSON (1998), *Les murs de l'école*, Paris, Editions Métailié.

DUFOUR M. (2008), *Les points communs et les variations d'affichage selon les disciplines*, Mémoire de Master 1, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

DUFOUR M. (2009), *Pratiques d'affichage en CM1-CM2*, Mémoire de Master 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

GIGUERE J. & REUTER Y. (2003), « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », *Les cahiers Théodile* n°4, pp. 103-121.

LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (2004), « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », Communication au 9e colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, août 2004, reprise dans Falardeau Erick, Fisher Carole, Sorin Noëlle, dir. (2006) : *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses de l'université Laval, pp.27-42.

LESNE M. (1977/1994), *Travail pédagogique et formation d'adultes, éléments d'analyse*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOREAU S. (2011), *Les variations de l'affichage à l'école primaire selon différentes méthodes pédagogiques*, Mémoire de Master 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

REUTER Y. (2003), « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La lettre de l'Association DFLM*, n°32, Namur, AIDFLM, pp.18-22.

REUTER Y., dir. (2007), *Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

REUTER Y., (2007), « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept », *Education et didactique*, vol.1, n°2, Rennes, PUR, pp.57-71.

REUTER Y. (2007), « Conscience disciplinaire », Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, pp. 41-44.

DISPOSITIF ET TRAVAIL PEDAGOGIQUE

Thème 2

Pratiques d'affichage selon les modes de travail pédagogique : classique, Freinet et Montessori. - Marie Dufour

Etude d'une séance d'apprentissage en électronique avec un logiciel professionnel de CAO. - Fifi Hassani

Former au processus d'écriture : le rapport d'AEMO - Claudine Manier

Toile et Moi Groupal - Sandrine de Monsabert



**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Marie Dufour

**Laboratoire Théodile-CIREL, E. A. 4354 – Université Charles-de-Gaulle,
Lille 3**

dufourmarie@rocketmail.com

Pratiques d'affichage selon les modes de travail pédagogique : classique, Freinet et Montessori

Mots clés : mode de travail pédagogique, affiche, outil d'enseignement, univers de l'écrit, didactique

Cette étude questionne la dimension matérielle des pratiques, plus particulièrement celle concernant les outils d'enseignement. Nous décrivons, grâce à des observations répétées de six classes de cycle 3 de pédagogies différentes, les pratiques d'affichage. Après avoir défini les notions dont nous nous servons, nous présenterons nos outils méthodologiques en nous centrant sur les points communs et les variations des affiches selon les disciplines et les sous-disciplines à l'aide de critères tels la quantité, la place, les modalités de leur présentation, les fonctions des affiches... Cela nous permettra d'étudier comment les modes de travail pédagogique spécifient les pratiques enseignantes (au moins en ce qui concerne les affichages) et comment les affichages contribuent à spécifier les disciplines.

Introduction

Nous menons une recherche de thèse qui s'inscrit dans l'ensemble des travaux s'intéressant à l'univers de l'écrit (Giguère et Reuter, 2003) construit dans les classes par les enseignants. Nous questionnons la dimension matérielle des pratiques, notamment celle concernant les outils d'enseignement. Nous décrivons, grâce à des observations répétées de cinq classes de CM1 et CM2 de pédagogies différentes, les pratiques d'affichage des enseignants. Nous nous centrons sur les points communs et les variations qui existent entre pratiques d'affichage selon les modes de travail pédagogique¹¹ des enseignants.

Cette contribution s'articule à une recherche doctorale faisant suite à deux mémoires de master en sciences de l'éducation (Dufour 2008, Dufour 2009) consacrés aux pratiques d'affichage en cycle 3 (classes de CM1 et CM2). Elle se rattache au troisième axe du colloque qui traite des processus pédagogiques à travers les acteurs et les dispositifs. En effet, malgré son importance dans les pratiques des enseignants, l'affichage n'a que peu été étudié. Il a fait l'objet de quelques analyses dans des cadres plus larges comme l'architecture scolaire (Derouet-Besson, 1998) ou la salle de classe (Capacchi, 2006). Il nous semble pourtant que les pratiques d'affichage participent fortement de la dimension matérielle des pratiques d'enseignement et d'apprentissages. Elles peuvent ainsi contribuer à préciser les notions de discipline (Lahanier-Reuter et Reuter, 2004), d'univers de l'écrit (Giguère et Reuter, 2003) ou encore de conscience disciplinaire (Reuter 2003 et 2007).

Nous exposerons d'abord le travail de définition et de catégorisation de notre objet d'étude puis nous présenterons les points communs et les variations des pratiques d'affichages dans trois modes de travail pédagogique différents : classique, Freinet et Montessori.

¹¹ Nous empruntons cette désignation à Lesne (1977/1994) à la suite de Reuter (2006). Il caractérise les modes de travail pédagogique selon la façon dont ils articulent les dispositifs, les logiques du travail pédagogique, les rapports au savoir etc.

3. Définition de notre objet de recherche : les affiches

3.1. Construction de notre définition

Nous nous proposons ici de soumettre à la discussion la notion d'affiche qui est centrale dans notre travail de thèse. A cette fin, nous commencerons par exposer les étapes de la construction de notre définition puis nous exposerons ensuite les problèmes qu'elle soulève.

La définition que nous proposons a été conçue avec le souci de caractériser les multiples dimensions des affiches observées en classe et afin de construire celle-ci, des observations ont été menées dans cinq classes de CM1 et CM2 de la banlieue lilloise entre mars 2008 et mars 2009. Nous avons également utilisé, à titre de comparaison externe, une partie du travail de master de Sophie Moreau sur les affiches dans une classe de CM1-CM2 travaillant en pédagogie Montessori (Moreau, 2011). Ces six classes se situent dans des écoles aux systèmes pédagogiques différents, soit une classe travaillant en pédagogie Freinet, quatre classes travaillant en pédagogie « classique » et une classe travaillant en pédagogie Montessori.

Ce travail a permis de réaliser une première classification des supports observés et d'esquisser une première définition de notre objet de travail : les affiches. Ainsi, dans un premier temps lors de notre travail de master, nous proposons de définir les affiches d'une classe comme des outils spécifiques d'exposition. Nous considérons comme affiches tous les supports présents dans la classe ou dans les espaces annexes exposant un contenu. Selon nous, c'était la situation d'exposition, pensée ou choisie par l'enseignant et/ou les élèves, qui spécifiait les supports que sont les affiches.

Ainsi, les affiches peuvent être fixées sur des surfaces planes (les murs, les portes, les meubles, les fenêtres, les tableaux), suspendus (à des fils, à des tables) ou encore posées (sur des meubles). Elles peuvent être fixées avec des punaises, de la « patafix », des clous, du scotch. Nous avons également rencontrés des enseignants qui suspendent des affiches sur des cordes dans la classe, qui les exposent sur des chevalets ou encore les suspendent à des cintres.

Les affiches sont durables dans le temps ou provisoires. Ces supports peuvent apparaître dans la classe ou dans les espaces annexes (couloirs, escaliers, palier). Certaines affiches sont également composées d'un ensemble de petites affiches que nous nommons sous-affiches.

Les affiches sont des supports qui peuvent être porteurs d'une trace écrite. Les traces écrites exposées font apparaître différents systèmes sémiotiques : dessin, schéma, photographies, tableaux, graphes, arbres, textes écrits, opérations, listes verticales etc. ainsi que des codes graphiques non verbaux comme les couleurs, les chiffres, les flèches, la ponctuation, les soulignements, les entourages ou encore les pictogrammes.

La contrainte de la quantité impose également aux écrits des affiches une certaine organisation. On trouve des énoncés nominaux très courts, voire de simples syntagmes pour le plan, des énoncés longs pour les règles et les définitions.

3.2. Problèmes et questions

De nombreuses questions sont soulevées par l'étude de la notion d'affiche et nous ont amenées à modifier notre définition au cours de notre recherche.

Le premier problème est celui des limites de taille des affiches. Dans notre travail, nous ne considérons pas les étiquettes comme des affiches. Cependant, dans les données du mémoire de master d'une autre étudiante ainsi que dans notre nouveau recueil de données, nous avons relevés de nombreuses étiquettes ainsi que des *post-it*. En outre, dans nos entretiens avec les enseignants, nous avons appris qu'ils les considèrent eux-mêmes comme des affiches. Nous avons donc choisi à ce stade de notre travail de considérer que les affiches comprennent tous les supports allant du format des étiquettes ou des *post-it* à celui des cartes de très grand format car tout comme les autres affiches, ces supports exposent un contenu dans la classe. Toutefois, nous sommes consciente que l'étiquette est un outil qui diffère de l'affiche parce qu'elle permet la manipulation ou bien qu'elle a essentiellement un rôle d'indication spatiale pour savoir où sont rangées le matériel de mathématiques par exemple.

Le deuxième problème que nous rencontrons pour l'élaboration de notre définition est pour nous de différencier ce qui est une affiche pour l'enseignant, une affiche pour l'élève et une affiche pour le chercheur. Par exemple, le chercheur que nous sommes, à ce moment de notre recherche, isole le tableau des autres affiches. En effet, selon les classes, il peut être considéré par l'enseignante et même les élèves comme une affiche car il comporte des écrits fixes, présents toute l'année. Dans une des classes observées par exemple, le tableau blanc présent au verso du tableau noir est divisé en plusieurs zones permettant les inscriptions des élèves aux différents temps de présentations de la journée.

Il faut enfin soulever un autre problème, celui des dimensions des affiches. La plupart des supports rencontrés sont en deux dimensions (papier). Toutefois, nous avons longuement hésité à propos des productions d'Arts Visuels en trois dimensions par exemple. En effet, qu'en est-il du masque exposé au mur de la classe ou encore de la croix religieuse ? Ces éléments exposent des contenus, liés à des disciplines. Il nous semble dès lors, intéressant de les relever mais il nous semble également que leur statut n'est pas le même que celui des affiches en deux dimensions.

3.3. Construction de nos catégories

Pour analyser nos données, nous avons construit une grille d'analyse des différentes pratiques d'affichage à partir de la grille d'analyse de l'univers de l'écrit dans les classes de Jacinthe Giguère et Yves Reuter (Giguère et Reuter, 2003). La grille qu'ils proposent a été construite afin de caractériser les multiples dimensions de l'écrit observées en classe dans toutes les disciplines. Ses enjeux sont donc de décrire les pratiques de lecture et d'écriture en classe et de comparer les configurations disciplinaires. Nous avons fait le choix de nous baser sur la partie consacrée aux écrits fixes définis comme « tous les écrits affichés sur les murs de la classe ainsi que dans le couloir » (Giguère et Reuter, 2003, 105).

Nous avons retenu cinq critères de la grille de Jacinthe Giguère et Yves Reuter que nous avons adaptés à notre travail afin de détailler les types d'affiches :

La quantité d'affiches : La quantité de documents affichés permet d'appréhender l'importance accordée à cet outil dans une classe. Nous avons fait le choix de la calculer en nombre d'affiches. Afin de prendre en compte la temporalité, nous avons procédé à plusieurs relevés dans chaque classe. Nous avons parfois eu des difficultés à isoler les affiches. Ainsi certaines affiches sont composées d'un ensemble de petites affiches que nous nommons sous-affiches.

Les auteurs : Les affiches peuvent avoir été conçues par le maître, les élèves, d'autres élèves (correspondants) ou être des affiches du commerce.

Les sources : Les affiches peuvent avoir été apportées par le maître, les élèves, ou d'autres intervenants.

Les formes de contenu des affiches : Les affiches peuvent être constituées de langage ou d'autres objets sémiotiques comme des images, des inscriptions, des graphiques etc. Ceci peut être lié aux normes et aux codes particuliers de certaines disciplines. Par exemple, dans certaines disciplines, on peut trouver des listes.

La répartition disciplinaire : La quantité d'affiches par discipline permet d'estimer la plus ou moins grande importance accordée à celles-ci selon la pratique enseignante ainsi que selon le temps. Nous avons également détaillé les affiches par sous-disciplines, cela permet d'appréhender les différentes organisations des disciplines.

Nous avons ajouté trois critères pour les besoins de notre enquête:

Le statisme/évolution : Est-ce qu'il y a rotation des affiches ? Les affiches demeurent-elles les mêmes toute l'année scolaire, ou même plus longtemps ?

La forme : Il s'agit de faire le relevé des formes des affichages observés. Les affiches peuvent être rectangulaires, carrées ou encore découpées selon diverses autres formes.

La lisibilité : Il s'agit de faire le relevé des endroits de la classe où les affiches sont disposées. Sont-elles visibles à partir de toutes les places des élèves ?

Nous avons ensuite fait le choix de décrire les fonctions de ces affiches. Cette dimension est ici à rapprocher des critères d'analyse initialement retenus pour les activités de lecture et d'écriture dans la

grille de Jacinthe Giguère et Yves Reuter (Giguère et Reuter, 2003, p.114) Dans un premier temps, nous avons dégagé huit fonctions pouvant être assignées aux affiches. Nous définirons chacune d'elles, puis nous discuterons la manière de classer certaines affiches.

La fonction esthétique : Cette fonction concerne les productions d'Arts Visuels et les reproductions de tableaux qui sont affichées en ayant pour but de décorer le lieu de vie. Nous avons fait le choix d'utiliser le terme « esthétique » car ce type d'affichage est souvent utilisé par les enseignants interrogés pour rendre plus « beau » le lieu de vie qu'est la classe.

La fonction de régulation de la vie collective : Cette fonction concerne les affiches qui servent à gérer la vie collective de la classe (liste des métiers, règles de la classe, places dans les rangs...)

La fonction de régulation du travail : Elle concerne les affiches qui permettent de suivre et d'organiser le travail scolaire des élèves (emploi du temps, planning de la journée, calendrier...)

La fonction de valorisation : Elle vise à mettre en valeur tout travail des élèves (productions collectives et individuelles) ou à présenter leurs travaux à d'autres. Nous classons également dans cette catégorie les affiches qui ont pour but de partager avec les autres les travaux de la classe (visites, recherches, exposés, etc.).

La fonction de résumé d'un projet : Cette fonction permet la récapitulation des étapes parcourues et la vision du cheminement de travail.

La fonction d'institutionnalisation du savoir : Elle concerne les affiches comportant des traces écrites ayant pour visée la mémorisation ou dont on peut se servir pendant les exercices.

La fonction administrative : Elle concerne tous les documents réglementaires à destination de l'enseignant ou des éventuels remplaçants comportant des informations sur les élèves et sur le fonctionnement de la classe et de l'école (liste des élèves, progressions, plannings d'utilisation de certains locaux communs, liste des demi-journées consacrées à la concertation de l'équipe pédagogique).

La fonction d'inscription dans une histoire : Cette fonction est empruntée à la grille de J. Giguère et Y. Reuter. Ils expliquent que « cette fonction apparaît [...] lorsque le maître a pour souci l'élaboration d'une banque de textes et de travaux produits par ses élèves au fil du temps. » (Giguère et Reuter, 2003, p.114). Est-ce que les affiches sont archivées pour les enseignants ou pour les élèves ? Est-ce qu'elles le sont dans le but d'être reproduites ?

Cette première classification pose plusieurs problèmes. D'abord, soulignons qu'une affiche peut revêtir plusieurs fonctions. S'il s'agit d'une affiche relatant une sortie, cela concerne la fonction d'inscription dans une histoire mais aussi la fonction esthétique, la fonction de valorisation et la fonction de résumé d'un projet. Cependant, afin de calculer les pourcentages d'affiches par fonction, nous avons fait le choix de classer chaque affiche selon sa fonction principale. Celle-ci est généralement déterminée par les déclarations recueillies sur l'usage de ces affiches. Ainsi nous avons par exemple choisi d'attribuer une fonction esthétique à une affiche représentant une frise de figures géométriques. Nous aurions pu la classer dans les affiches ayant une fonction de valorisation ou encore dans les affiches ayant une fonction d'institutionnalisation.

Ensuite, nous avons parfois eu des difficultés à catégoriser les affiches d'Arts Visuels. Nous pouvions les classer dans la fonction esthétique mais aussi la fonction de valorisation. Cet exemple montre les zones de chevauchement entre catégories. Lors de l'analyse de nos données, il nous a paru plus approprié de classer chaque affiche selon sa fonction dominante.

Dans la suite de notre travail et afin de simplifier le classement des affiches par fonction, nous avons choisi de distinguer deux grandes fonctions des affiches : la fonction didactique et la fonction administrative. La fonction didactique comprend les affiches participant de l'enseignement et des apprentissages. Elles peuvent être centrées sur les contenus (F1) avec des listes de verbes conjugués par exemple mais aussi avec toutes les affiches d'Arts Visuels. Elles peuvent être centrées sur l'organisation du travail (F2) comme des affiches méthodologiques en Français ou centrées sur l'organisation de la classe (F3) avec par exemple des tableaux d'inscription aux diverses activités de la classe ou un plan de travail. Les affiches peuvent également être centrées sur l'appropriation de la classe (F4) avec les dessins apportés par les élèves, les photos des sorties de la classe, ou encore les affiches considérées comme esthétiques qui contribuent à l'instauration d'un certain climat de classe.

La fonction administrative (F5) comprend les affiches qui, à priori, ne participent pas de l'enseignement et des apprentissages. Elles peuvent avoir pour objet la sécurité des élèves avec le plan d'évacuation de la classe, l'identité des élèves, l'organisation de l'école avec les programmations de cycle par exemple et le règlement.

Selon nous cette deuxième catégorie de fonctions met en relation l'école et la société car ces affiches sont plus ou moins contraintes par la loi. Ce sont généralement des documents dupliqués pour plusieurs classes. Ces affiches n'ont pas pour récepteur principal les élèves mais également d'autres acteurs comme le directeur, les services de sécurité, l'inspecteur de l'éducation nationale.

Il nous semble que cet instrument nous permet de caractériser les multiples dimensions des affiches observées dans les classes. Il peut permettre d'identifier des configurations différentes selon les types de pédagogie, de comparer des pratiques et de mettre au jour des cultures de l'affiche radicalement différentes, selon les modes de travail pédagogique.

4. Points communs et variations entre affichages selon les modes de travail pédagogique

Dans cette étude nous analysons l'organisation des contenus disciplinaires dans les affiches afin de comparer les façons dont différents modes de travail pédagogique produisent des configurations disciplinaires (Lahanier-Reuter et Reuter, 2004). Nous questionnons plus particulièrement les pratiques d'affichage des enseignants grâce à des observations répétées de six classes françaises de CM1-CM2 de pédagogies différentes. Nous présenterons les outils méthodologiques dont nous nous servons (observations, plans de classe, photographies) en nous centrant sur les points communs et les variations de

ces affichages selon les types de pédagogie à l'aide de critères tels la quantité, la place, les contenus sélectionnés, les modalités de leur présentation, les fonctions des affiches...

Pour cela, nous nous appuyons sur la définition de l'univers de l'écrit donnée par Jacinthe Giguère et Yves Reuter à entendre comme « l'ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe » (Giguère et Reuter, 2003). Nous travaillons sur les affiches qui constituent des écrits, supports de travail pour les enseignants, comme pour les élèves.

4.1. Méthodologie

Nous avons recueilli les données de cette étude dans cinq classes de CM1 et CM2 de la banlieue lilloise entre mars 2008 et mars 2009. Quatre classes travaillent en pédagogie classique et une classe travaille en pédagogie Freinet¹². Nous utilisons également les données issues d'un mémoire de master 2 sur une classe de CM1 travaillant en pédagogie Montessori (Moreau, 2011). Ces données ont été prélevées selon la même méthodologie en mars 2011.

Deux relevés de toutes les affiches utilisées dans chacune des classes ont été effectués. Nous avons photographié chaque mur de la classe en entier puis chaque affiche en gros plan. Nous avons pris en compte les affiches créées par les enseignants mais aussi celles faites par les élèves ou encore apportées de l'extérieur. Afin de pouvoir spécifier ces univers de l'écrit, nous avons élaboré une grille d'observation, dont nous avons détaillé la genèse. Nous avons complété ces prises de données au moyen de plans des murs de la classe.

4.2. Les disciplines reines sur les murs des classes

Dans les classes à pédagogie « classique » étudiées, le nombre total d'affiches varie entre 20 et 65 affiches. En moyenne, dans ces classes, 30% des affiches sont consacrés au Français et 24% sont consacrées aux Mathématiques. A l'opposé, certaines disciplines comme la Musique ou l'Education Physique et Sportive ne se retrouvent sur aucune affiche. Ces résultats manifestent l'existence d'une hiérarchie des disciplines en fonction du nombre d'affiches qui leur sont consacrées.

Ces résultats sont corroborés par la place attribuée aux disciplines sur les murs de la classe. En effet, les affiches concernant le Français sont majoritairement sur le mur sur lequel il y a le tableau. Ainsi, ces affiches sont sous les yeux des élèves dans toutes les séances magistrales. La discipline Français est donc celle qui est mise en valeur dans ces classes. Les autres disciplines comme les Sciences, l'Anglais ou encore la Géographie sont placées indifféremment sur les trois autres murs tandis que les Arts Visuels sont placés le plus souvent sur le mur du fond.

Dans la classe à pédagogie Montessori, 69 affiches ont été relevées. Avec 55 % des affiches de cette classe, ce sont les affiches disciplinaires qui sont les plus nombreuses. Une large place est laissée aux Arts Visuels (42% de toutes les affiches) dans cette classe. Nous pouvons noter qu'une seule affiche appartient à

¹² Le groupe scolaire auquel appartient cette classe pratique la pédagogie Freinet de la Petite Section au CM2. Il a été étudié par l'équipe de recherche Théodile-Cirel de l'Université de Lille III sous la direction d'Yves Reuter de juin 2001 à septembre 2006 (Reuter dir., 2007).

la discipline Français et aucune à la discipline Mathématiques. De plus, une seule affiche apparaît pour l'Histoire avec la frise emblématique ainsi que pour la Géographie avec une carte de la France en relief.

Dans la classe à pédagogie Montessori, la majorité des affiches est disciplinaire cependant un grand nombre d'affiches sont non disciplinaires. Elles représentent 45% des affiches de cette classe. Elles apparaissent principalement sous forme d'étiquettes pour repérer les boîtes de matériel et sous forme de listes au-dessus des meubles de rangement. Nous les considérons comme organisationnelles, il s'agit essentiellement d'étiquettes de repérage (vocabulaire, technologie, sciences, mesures etc.) et de liste de matériel se trouvant directement sur des boîtes et des meubles de rangement (la classe des mots, les fonctions, la géométrie, numération etc.). Ces étiquettes et listes de matériel, que nous considérons comme non disciplinaires car elles ne proposent pas directement de savoirs, sont néanmoins principalement liées aux Mathématiques et au Français. Nous considérons donc qu'il existe une hiérarchie disciplinaire avec le Français et les Mathématiques comme disciplines les plus représentées dans cette classe.

Comparé aux classes à pédagogie classiques, l'univers de l'écrit de la classe Freinet est quantitativement important car il n'est pas organisé comme dans les autres classes. Avec entre 44 et 50 affiches dans la classe lors de nos deux observations, l'espace est investi différemment puisque des affiches sont également présentes sur le palier et dans les escaliers menant à la classe (86 affiches). En outre, cette classe se distingue des autres car elle n'a que très peu d'affiches rattachées à des disciplines (surtout en Géographie). En effet, une grande importance est accordée aux affiches liées à la gestion de groupe et à la mise en valeur des productions des élèves. Ainsi, 9 affiches sur les 130 et 136 présentes dans la classe, le palier et le couloir sont des affiches à fonction de régulation du travail et entre 107 et 113 affiches sont destinées à mettre en valeur les apprentissages. Cet univers de l'écrit n'est pas renouvelé très fréquemment mais plutôt complété avec les élèves. Il est de ce fait « co-construit » en ce qui concerne les affiches.

Éléments de conclusion

Le nombre d'affiches relevé varie entre 20 et 136 affiches. Les disciplines les plus représentées sont le Français et les Mathématiques sauf dans la classe à pédagogie Freinet.

4.3. L'organisation des disciplines et sous-disciplines

Les affiches sont spécifiées selon les disciplines qu'elles présentent. Ainsi, pour les quatre classes à pédagogie classique observées le Français se caractérise par une organisation en sous-disciplines. Les sous-disciplines les plus représentées sont la Grammaire (57% des affiches de Français), la Conjugaison (16%), la Littérature (15%), l'Orthographe (5%) et enfin le Vocabulaire (3%). Les Mathématiques sont également organisées en sous-disciplines avec la Géométrie (62% des affiches de Mathématiques), la Numération (30%) et le Calcul (8%). La sous-discipline Problèmes est totalement absente de ces affiches de Mathématiques.

D'autres disciplines comme les Sciences sont le plus souvent présentées par thèmes d'étude dans les classes à pédagogie classique. Pour la Géographie et l'Histoire, la majorité des classes fait apparaître des cartes et des frises historiques. Il existe donc des différences très marquées selon que les contenus concernent les Mathématiques, le Français ou les autres disciplines. Ces différentes configurations peuvent être expliquées par l'affichabilité plus ou moins forte de certaines disciplines comme la Géométrie qui est très visuelle ou la Grammaire représentée par des listes analogiques.

Dans la classe à pédagogie Montessori, les disciplines Histoire et Géographie sont représentées par les affiches traditionnellement visibles avec une frise et une carte des reliefs de la France. La discipline Sciences est représentée par cinq affiches, consigne et résultats d'une expérience de dessin à la bougie. Comme je l'ai expliqué précédemment, les affiches sont surtout des listes et des étiquettes avec le nom des sous-disciplines de Français et Mathématiques comme par exemple « orthographe », « géométrie » ou encore « numération ». Nous voyons cependant également apparaître des étiquettes et des listes présentant des noms de notions comme « le verbe » ou encore « accords ».

Dans la classe à pédagogie Freinet, le découpage des disciplines est spécifique puisque pour le Français par exemple, aucune affiche n'a pour but d'institutionnaliser le savoir. Elles sont organisationnelles ou méthodologiques avec par exemple des tableaux de gestion des envois aux classes de correspondants, la procédure pour « écrire un texte » ou encore le tableau d'inscription au « Quoi de neuf ? ». Cette organisation se retrouve pour les « Mathématiques » avec la procédure de « recherche mathématique ».

Éléments de conclusion

Les différents modes de travail pédagogiques font apparaître des configurations disciplinaires distinctes. En effet, les actualisations des disciplines sont très différentes avec des organisations par disciplines, sous-disciplines, thèmes d'études ou encore notions.

4.4. Spécificités selon les modes de travail pédagogique

Comme nous le constatons, l'ensemble des affiches constitue un système complexe par le nombre élevé d'affiches dans les classes et par la multiplicité des logiques d'organisation des enseignants. Cette complexité se retrouve dans toutes les classes. Cependant, nous voyons apparaître certaines différences qui semblent liées à leurs logiques pédagogiques distinctes.

Par exemple, dans la classe à pédagogie Freinet, le parcours de l'affiche est singulier par rapport à celui des autres classes. Les affiches de la classe Freinet sont davantage produites par les élèves et ont, avant tout, une visée communicationnelle. Par exemple, les conférences en étude du milieu¹³ présentées par les élèves ont pour support une affiche. Celle-ci est d'abord reproduite pour chaque élève qui garde la trace écrite de la conférence. Cette affiche est ensuite stockée sur une table pour être réutilisée par les élèves lors d'une éventuelle recherche ultérieure, être envoyée aux correspondants et rejoindre le patrimoine de la classe. Elle devient donc amovible. À la fin de l'année scolaire, cette affiche est transférée sur le portique du palier pour être consultée et utilisée par les élèves des autres classes également et pour constituer le patrimoine de l'école. L'univers de l'écrit constitué par les affiches dépasse le simple cadre de l'espace-classe. Ainsi, l'affichage se poursuit sur le palier et dans les escaliers : le patrimoine de la classe est partagé avec toute l'école et les savoirs y circulent. Dans cette classe, ce sont donc les élèves qui produisent les savoirs, qui en sont les auteurs et qui les mettent en valeur sur les affiches.

La classe à pédagogie Montessori présente une spécificité par rapport aux autres classes étudiées. En effet, elle présente une affiche que Sophie Moreau (2011) qualifie d'amovible : une carte en relief. Cette affiche peut être déplacée dans la classe et même sur la table d'un élève.

¹³ L'étude du milieu regroupe les enseignements de « Géographie », « Histoire », et « Éducation civique ».

En guise de conclusion

Cette recherche a été menée dans une perspective exploratoire au début de notre travail de thèse. Afin de valider cette étude, nous allons reprendre le recueil de données dans un plus grand nombre de classes. Nous allons également effectuer des entretiens avec les enseignants des classes observées et ainsi leur permettre de décrire les affiches qu'ils utilisent afin de connaître la manière dont ils reconstruisent les disciplines scolaires. Il sera également fondamental de relier ces données avec des entretiens avec les élèves ayant pour sujet leur utilisation par les élèves.

Notre apport réside dans la description de la manière dont les pratiques d'affichage sont spécifiées par les contenus disciplinaires. Cela permet de mettre au jour l'existence d'une culture de l'écrit différente selon les modes de travail pédagogiques.

Bibliographie

CAPACCHI F. (2006), *Adaptabilité et plasticité de la salle de classe à l'épreuve des usages et du temps*, Mémoire de doctorat, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

DEROUET-BESSON (1998), *Les murs de l'école*, Paris, Editions Métailié.

DUFOUR M. (2008), *Les points communs et les variations d'affichage selon les disciplines*, Mémoire de Master 1, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

DUFOUR M. (2009), *Pratiques d'affichage en CM1-CM2*, Mémoire de Master 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

GIGUERE J. & REUTER Y. (2003), « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », Les cahiers Théodile n°4, pp. 103-121.

LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (2004), « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », Communication au 9e colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, août 2004, reprise dans Falardeau Erick, Fisher Carole, Sorin Noëlle, dir. (2006) : *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses de l'université Laval, pp.27-42.

LESNE M. (1977/1994), *Travail pédagogique et formation d'adultes, éléments d'analyse*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOREAU S. (2011), *Les variations de l'affichage à l'école primaire selon différentes méthodes pédagogiques*, Mémoire de Master 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

REUTER Y. (2003), « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La lettre de l'Association DFLM*, n°32, Namur, AIDFLM, pp.18-22.

REUTER Y., dir. (2007), *Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

REUTER Y., (2007), « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept », *Education et didactique*, vol.1, n°2, Rennes, PUR, pp.57-71.

REUTER Y. (2007), « Conscience disciplinaire », Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, pp. 41-44.



Colloque Doctoral International

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Fifi Hassani

CREN – université de Nantes

fifi.hassani@univ-nantes.fr

Etude d'une séance d'apprentissage en électronique avec un logiciel professionnel de CAO.

Résumé

Dans cet article nous nous intéressons essentiellement à l'usage de logiciels professionnels de CAO dans l'enseignement de l'électronique. Ces logiciels sont le principal support d'apprentissage des élèves pour la réalisation de leurs travaux pratiques. Ils leur permettent à la fois d'acquérir des connaissances en électronique tout en manipulant ces outils, qui possèdent des caractéristiques techniques certaines mais dont l'application didactique est inadaptée.

En effet, nos résultats montrent que les difficultés rencontrées par les élèves dans cette situation rénovée de l'apprentissage sont les mêmes que dans un TP dit classique. Cela peut paraître réconfortant par rapport au choix des politiques de l'enseignement mises en place, mais notre deuxième constat semble inquiétant car l'intérêt pour la discipline enseignée, semble masqué par les difficultés des élèves à manipuler le logiciel de CAO.

Cette étude a pour objectif dans un premier temps d'analyser d'un point de vue didactique le cheminement des élèves dans leur apprentissage des savoirs électroniques tout en manipulant un outil qui est à la fois le support et l'objet d'apprentissage en vue de mettre en évidence le rapport entre la problématisation et cette situation d'apprentissage.

Mots clé : CAO, EXAO, apprentissages, simulation, travaux pratiques.

Introduction

Notre travail porte sur l'usage des ordinateurs comme instruments de laboratoire (Beaufils, Richoux, Camguilhem, 1999). Il se déroule en trois phases et concerne principalement l'utilisation d'un logiciel professionnel de CAO et de simulation, dans l'enseignement de quelques disciplines de l'électronique telles que : électronique générale, électricité, électronique numérique, CAO...

Dans cet article nous exposerons la première phase de notre travail de recherche qui a pour objectif de faire un état des lieux de l'apprentissage avec ce logiciel de CAO.

En effet, la contrainte technologique oblige certaines filières de l'enseignement à utiliser des moyens informatiques destinés au départ à un public autre, que nos élèves. Il s'agit dans notre cas d'un logiciel professionnel de CAO qui a été institutionnalisé (Grandbastien & al, 2006). Il s'agit, du logiciel ProteusTM, qui en plus de la construction graphique offre la possibilité de réaliser des simulations.

A ce titre, la simulation « *se situe au même niveau que l'expérimentation* » (Beaufils & Durey, 1998). Cette nouvelle forme rénovée de 'l'expérimental en classe' implique sans aucun doute des pratiques nouvelles. C'est pour cela qu'il nous semble évident de s'intéresser de plus près au processus d'apprentissage de l'élève.

Dans cette étude, en se référant aux connaissances disciplinaires et aux compétences informatiques attendues chez les élèves dans une telle situation d'apprentissage (Beaufils, Richoux, Camguilhem, 1999). Nous focalisons notre étude sur l'analyse d'un TP où les élèves ont à réaliser un dispositif électronique à l'aide d'un logiciel qui est à la fois outil et objet d'apprentissage et dont la fonction de simulation permet la mise en marche des montages réalisés. Nous tenterons dans cette première étape, de répondre aux deux questions suivantes :

- Quel est le cheminement intellectuel des élèves lorsqu'ils utilisent le logiciel professionnel de CAO et de simulation¹⁴ pour acquérir une connaissance en électronique.

- Quels apprentissages font-ils ?

L'objectif final de l'étude globale étant d'établir une approche par problématisation pour l'exécution du TP dans une séance d'EXAO où l'outil principal de travail est un logiciel non éducatif.

1. Un logiciel de CAO et de simulation comme solution pédagogique

Comme nous l'avons souligné auparavant le logiciel auquel nous nous intéressons est un instrument professionnel, qui a été scolarisé ou institutionnalisé (GRANDBASTIEN & AL, 2006). Il s'agit du logiciel ProteusTM, qui est très utilisé en France comme le montre l'investigation que nous sommes entrain de réaliser à travers une

¹⁴ L'usage de ce logiciel est essentiel, car il permet la réalisation de plusieurs travaux pratiques pour les deux années d'étude de première et de terminale SI

collecte de données sur des sites académique¹⁵. Au niveau de l'académie de Nantes où se situe le lycée dans lequel nous réalisons cette étude, le choix de travailler avec ce logiciel a été pris en concertation, par les principaux acteurs des lycées de l'académie de Nantes, notamment les enseignants qui travaillent avec ce logiciel ou avec d'autres logiciels de ce type. ProteusTM est ainsi devenu le logiciel utilisé en TP par tous les lycées de l'académie de Nantes. Ce choix s'est fait à l'époque, du fait de sa grande fonctionnalité technique¹⁶ qu'il a intégrée avant les autres logiciels du même type. Nous retrouvons ici une description de ce que Bruillard et Baron ont caractérisé d'*instrument disciplinaire* (GRANDBASTIEN & AL, 2006).

Quand à la caractéristique de la simulation, elle reste dans ce type de TP, le moyen pour les élèves de vérifier et de visualiser le résultat de leurs manipulations. La simulation est *la réponse* du système conçu. Mais, elle peut aussi constituer une source *de confusion* et les élèves se trouvent assez souvent désorientés, comme nous l'avons constaté à travers les résultats de notre expérience, pour des raisons que nous exposerons plus tard dans l'article.

D'une façon plus générale, le recours à la simulation était surtout dû à des contraintes économiques ou temporelles et de sécurité. Mais on a constaté d'autres avantages, (GRANDBASTIEN & AL, 2006) et l'usage de la simulation comme solution pédagogique s'est révélée être positif, (PERNIN, 1996). D'après cet auteur, quand un logiciel de simulation est utilisé à des fins pédagogiques, il est nécessaire d'en expliquer les usages, de préciser s'il faut un formateur ou non, si le travail est réalisé seul ou avec des co-apprenants. Car cela rend possible ou non les interactions maître-élève et/ou élève-élève en fonction des problèmes à traiter et du niveau scolaire des étudiants, etc. (PERNIN, 1996).

Ce type d'environnement, dont l'utilisation comme outil d'EXAO élargit le champ des possibles dans l'enseignement du fait de la multitude de ses fonctionnalités et des dispositifs qu'y sont intégrés. Cependant il en résulte une augmentation de la difficulté pour l'utiliser qui se rajoute aux difficultés d'apprentissage de la discipline elle-même. Il apparaît donc nécessaire de proposer *des méthodes* qui facilitent l'usage de ce type de technologie dans le milieu scolaire.

2. Présentation de l'étude

L'étude que nous réalisons est une analyse d'une séance ordinaire de travaux pratiques. Le TP est proposé aux élèves de première SI spécialité Génie électronique d'un lycée général à Nantes. Il s'agit pour les élèves de résoudre trois exercices sur des compteurs numériques avec le logiciel ProteusTM. Nous pouvons classer la résolution de ces exercices suivant deux types de difficultés. La résolution des exercices 1 et 2 présente le même type de difficultés. Il s'agissait pour les élèves de reconnaître l'état sur lequel le compteur est actif et de modifier le câblage proposé afin que le dispositif fonctionne avec les conditions définies dans le cahier des charges. La résolution de l'exercice 3 est plus complexe car elle nécessite que l'élève sache analyser le signal de sortie du dispositif proposé dans l'énoncé, pour modifier le câblage de celui-ci, en ajoutant un circuit externe et en injectant sur l'entrée du compteur le nouveau signal de sortie obtenu. Ce nouveau fonctionnement devant répondre au cahier des charges.

¹⁵ Cette investigation a pour but de construire une base de données qui comportera les TP autour de Proteus et qui sont diffusés sur des sites académiques des différents sites d'institution scolaires au niveau de la France.

¹⁶ Ce logiciel a intégré avant d'autre logiciel du même type la possibilité de travailler sur les microcontrôleurs.

Pour étudier cette séance, nous avons effectué un enregistrement vidéo des écrans des ordinateurs à l'aide du logiciel Camstudio™. La Durée moyenne des enregistrements est de 44 mn. Nous avons aussi utilisé les logiciels Audacity™ et Adobe audition™ pour traiter le signal audio et le rendre exploitable. Nous analysons le travail des élèves en se référant aux connaissances professionnelles qu'ils doivent acquérir dans les champs de la discipline (électronique), de la simulation et de l'informatique, (BEAUFILS, RICHOUX & CAMGUILHEM, 1999 ; RICHOUX & BEAUFILS, 2005).

La suite de notre travail de recherche que nous ne présentons pas ici, portera sur l'analyse de différents dispositifs didactiques proposés aux élèves de SI en CAO en électronique, dans les instructions officielles et par différents professeurs. Cette étude nous permettra de savoir si la situation didactique que nous étudions est particulière ou si elle est représentative de celles proposées en lycée en section SI. Puis nous proposerons et analyserons une situation-problème en classe qui devrait permettre aux élèves d'acquérir des savoirs en CAO en électronique.

3. Description et déroulement de l'activité proposée aux élèves

La séance de TP à laquelle nous avons assistée est une séance ordinaire dans une classe de première SI (sciences de l'ingénieur). Cette classe est répartie en deux groupes ; les élèves sont âgés de 15 à 17 ans. Les séances de TP se font par demi-groupe. Les élèves disposent durant le TP d'un poste informatique chacun, sur lequel est installé le Logiciel Proteus™ sous Windows XP. Tous les postes sont reliés à un serveur local sur lequel sont installés les classeurs de chaque élève. C'est là qu'il enregistre ou extrait les fichiers qui lui sont adressés par l'enseignant.

Il s'agit d'une séance de remédiations sur les compteurs binaires suite à de mauvais résultats des élèves à un devoir. Le TP est structuré en trois exercices :

Le premier exercice consiste en la réalisation d'un montage autour du circuit 4518 qui est un double compteur BCD. Le montage du circuit compteur est schématisé sur les fiches du TP et les élèves auront à simuler son fonctionnement avec Proteus™. L'enseignant pour guider ses élèves dans la résolution de cet exercice, leur propose différentes activités, telles que :

- * Interpréter le schéma électrique fourni, pour que les élèves se familiarisent avec la lecture des schémas synoptiques des compteurs et des symboles utilisés en logique séquentielle,
- * modifier le montage pour obtenir le fonctionnement recherché
- * relever le tracé du chronogramme et l'interpréter.

Le deuxième exercice consiste à réaliser le circuit d'un compteur en utilisant le circuit 4520 qui est un double compteur binaire¹⁷ 4 bits¹⁸. Dans cet exercice l'élève est aussi guidé pas à pas par l'enseignant par des

¹⁷ **Compteur binaire** : est un compteur dont les sorties s'affichent en système binaire.

instructions simplifiées dans l'énoncé de l'exercice, visant des connaissances basiques, telles que l'interprétation de schémas synoptiques¹⁹ pour la réalisation d'un câblage réussi, l'identification du rôle de certaines broches par rapport à d'autres et lecture des chronogrammes.

Le dernier exercice consiste à utiliser un circuit 4510 qui est un compteur / décompteur BCD²⁰ paramétrable. Là encore l'élève est guidé pour réaliser progressivement le montage et analyser son fonctionnement à partir des chronogrammes pour modifier sa structure afin d'obtenir le fonctionnement souhaité.

¹⁸ **Bit** : On nomme bit (contraction de **B**inary **D**igit) est un système de numération utilisant la base c'est l'unité élémentaire d'information ne pouvant prendre que deux valeurs, notées 0 ou 1.

¹⁹ **Schéma synoptique** : c'est un schéma offrant une vue globale du fonctionnement d'un système définissant symboliquement les automatismes et séquences auxquels doit satisfaire l'installation ou le brochage du circuit. Il est destiné à faciliter l'étude et la compréhension du fonctionnement du circuit ou du montage.

²⁰ **BCD** : se traduit en français par décimal codé en binaire, est un système de numération où les nombres sont représentés en chiffres décimaux et chacun de ces chiffres est codé sur quatre bits

4. Résultats de notre observation

Nous classons les données recueillies suivant trois catégories qui correspondent aux trois types de connaissances du référentiel d'apprentissage en SI : Les connaissances en informatique, en électronique et en simulation.

4.1. LES CONNAISSANCES EN INFORMATIQUE

Notre analyse des enregistrements vidéo montre que les élèves manipulent avec aisance l'outil informatique. Cette connaissance est un pré-requis nécessaire au bon déroulement du TP. Les élèves ont une grande aisance à explorer l'environnement Windows XP. Ils sont capables d'identifier un fichier informatique par son nom, de différencier les fichiers selon leur extension et de les localiser dans une arborescence de dossiers ou de fichiers informatiques.

4.2. LES CONNAISSANCES EN ELECTRONIQUE :

Dans cette catégorie nous avons classé toutes les connaissances théoriques ou pratiques (symboles, relations, schémas, etc.) que les élèves utilisent pour résoudre les exercices proposés et notamment lorsqu'ils réalisent le brochage des différents circuits des compteurs. Ci-dessous un exemple qui montre le cheminement d'un élève pour résoudre l'exercice.

Erreur de câblage de la broche C3 qui est l'entrée de commande de

L'élève supprime alors la connexion qui est erronée pour essayer un

Le chronogramme indique des sorties du

2^{ème} tentative de brochage, l'élève relie Q3, C3 et la broche7 qui

ISIS Professional

Voici le fichier log de la simulation ?

Le fichier log de la simulation généré par Protos vous aide à résoudre les problèmes éventuels.

Annuler

Figure 1 : Cheminement d'un élève pour la réalisation du compteur modulo 5 (I)

L'élève fini par reprendre le premier câblage et tente de changer la fréquence de l'horloge, il augmente la valeur de la fréquence de l'horloge à 50 hertz. Mais le compteur ne fonctionne toujours pas!

4.3.LES CONNAISSANCE EN SIMULATION

Les résultats sont classés en deux sous catégories, les connaissances liées à la manipulation de Proteus™ et à la simulation.

4.1.1 Connaissance liées à la manipulation du logiciel Proteus™

Ce qui nous intéresse ici ce sont les activités des élèves qui sont en lien direct avec la manipulation du logiciel Proteus™. Nous avons mis l'accent sur le 'comment' de l'utilisation du logiciel de CAO. Les élèves mobilisent leurs habilités informatiques pour évoluer dans l'environnement du logiciel Proteus™. Ils exploitent au mieux l'interface (bibliothèque, boîte à outil, menu contextuels, sous menus...). Ils s'engagent dans une série d'essais et d'échecs pour rechercher leurs composants et pour paramétrer les dispositifs qu'ils placent dans le plan de travail du logiciel. Ils apprennent ainsi à interpréter certains 'indices' dans leur fiche de TP et à respecter la syntaxe propre au logiciel. Les élèves, débutants, emploient plutôt une terminologie très rudimentaire. Par exemple au lieu de nommer le menu, l'icône ou la fonction qui pourrait générer l'horloge, c'est plutôt le dessin (cryptogramme) sur l'icône qui est décrit. En voici un exemple :

Extrait

		Tu tu l'as trouvée où celle là ?
		Heure 2
		le petit rond avec un mini circuit
		C'est DCLOCK
		Ok merci

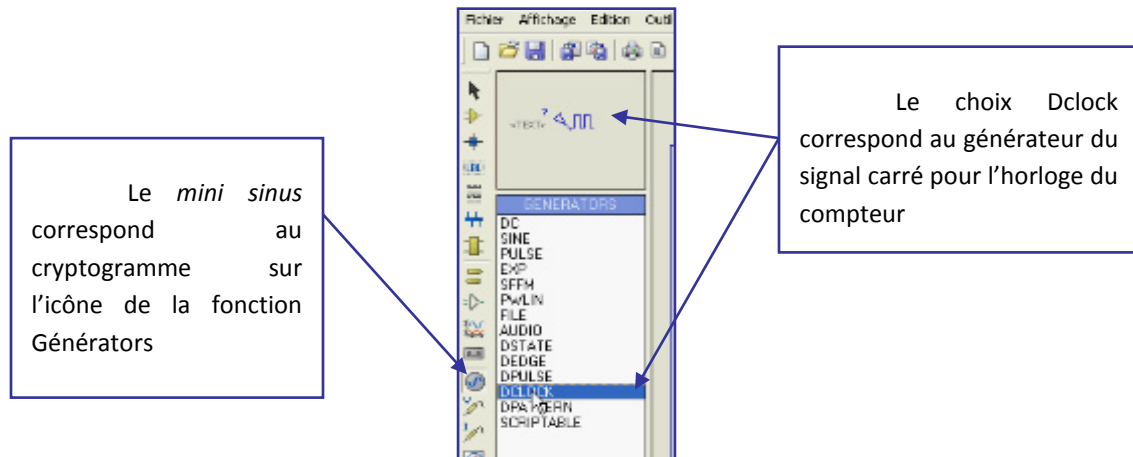


Figure 2 : Recherche de l'horloge dans l'espace de travail de Proteus™

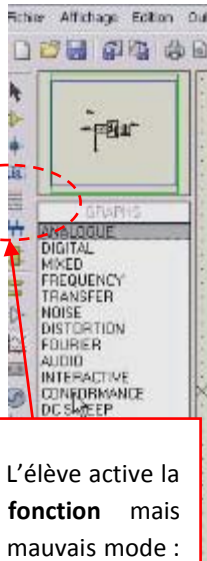
Bien que les élèves maîtrisent de nombreux outils de simulation avec le logiciel, on remarque que le tâtonnement reste leur principale démarche de simulation. Comme ci-dessous, lorsqu'un élève pour tracer un graphique essaie plusieurs modes de fonctionnement du logiciel pour aboutir enfin au bon résultat :

Fonction Graphs

Fonction
Générateurs

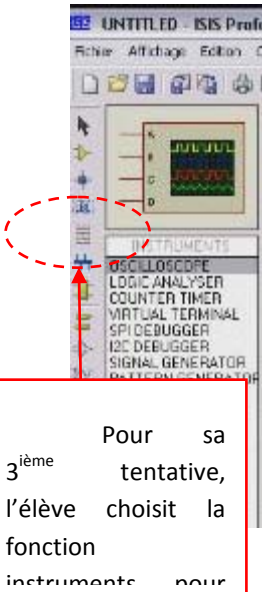
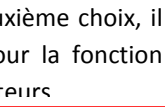
Fonction
Instruments

Fonction Graphs

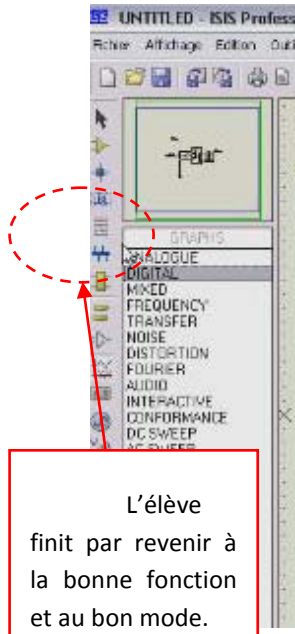


L'élève active la bonne **fonction** mais choisi le mauvais mode :

L'élève fait son deuxième choix, il opte pour la fonction Générateurs



Pour sa 3^{ème} tentative, l'élève choisit la fonction instruments pour



L'élève finit par revenir à la bonne fonction et au bon mode.

Figure 3- Cheminement d'un élève pour intégrer un graphique dans la simulation.

4.1.2 La simulation

Pour les élèves, c'est le fait d'actionner le bouton 'play'. Nous avons remarqué deux types de lacune chez ces élèves : D'une part, il paraît inimaginable pour ces élèves d'introduire un nouvel élément autre que les composants constituant le montage schématisé sur la fiche du TP. Dans notre cas, c'est l'ajout d'une porte NON qui a posé problème aux élèves. Pour eux, c'est le logiciel qui 'fait tout'. Il suffit de reproduire le montage sous ProteusTM et d'appuyer sur le bouton play pour que le compteur ce mette à fonctionner !

La deuxième difficulté est en lien direct avec le logiciel, qui est conçu pour 'communiquer'²¹ avec des professionnels. En effet, les messages d'erreur délivrés par le logiciel aux opérateurs, ont un contenu très technique que des lycéens n'arriveront jamais à interpréter. D'ailleurs, ces messages sont ignorés par les élèves.

Voici un exemple de ces messages :

²¹ La communication se faisant à travers l'interface sur des boîtes de dialogue.

Message1 : Voir le fichier Log de la simulation « Le fichier log de la simulation générés par ProteusTM détaille l'avancement de la simulation et liste les warnings qui peuvent vous aider à résoudre les problèmes éventuels. ».

Message 2: Info: Iss realise 7.00.00[build 6232] [C] Labcenter elctro,ics 1990-2008.

....

●Info: Simulting partition [5AF552DE]

●Prospice 7.03D0[build 5237] [c Labcenter 1993-2008

Ce type de logiciel n'offre pas de guidage dans le parcours d'apprentissage. Les messages délivrés ne permettent pas aux élèves de se corriger, il n'y a pas de feedback, les élèves semblent égarés en cas de difficultés. Nous avons même constaté de vraies fausses simulations, c'est quand le montage est correctement câblé d'un point de vue électrique mais qu'il ne répond pas aux exigences de l'exercice.

5. Description de La situation d'apprentissage

Avant de décrire cette situation d'apprentissage, nous rappelons que l'enseignant impose trois conditions dans l'énoncé des exercices sur les compteurs :

* La première, concerne le montage du compteur 4518 qui est actif sur front descendant de l'horloge et que les élèves doivent modifier pour qu'il soit actif sur front montant.

*La seconde condition concerne le compteur binaire 4520 qui doit être modifié pour obtenir une activation du comptage sur un front descendant.

*La troisième consiste à compléter le montage du circuit 4510 qui est un compteur/décompteur BCD, pour l'obtention d'un compteur modulo 5 qui compte de la valeur 4 à la valeur 8.

Les élèves doivent introduire et relier un à un chaque élément pour construire les différents montages. Ils doivent aussi fixer les différents paramètres des éléments utilisés pour permettre une simulation correcte du système «réel »

Premier exercice : Modification du schéma d'un compteur 4518 actif sur front montant

Les élèves commencent par rechercher le circuit 4518 dans la bibliothèque de ProteusTM, ils introduisent ensuite un à un tous les éléments nécessaires, horloge, graphique, bus de sorties. Ils donnent des labels aux sorties et paramètrent l'horloge à la bonne fréquence. Quand 'ils jugent' qu'ils ont obtenu le schéma électronique qui leur est demandé, ils lancent la simulation. Si le chronogramme s'affiche et que les sorties correspondent au résultat attendu, ils en déduisent que la simulation est réussie et que l'exercice est résolu.

La figure suivante représente les étapes suivies par les élèves pour réaliser la condition à réaliser dans l'exercice 1 :

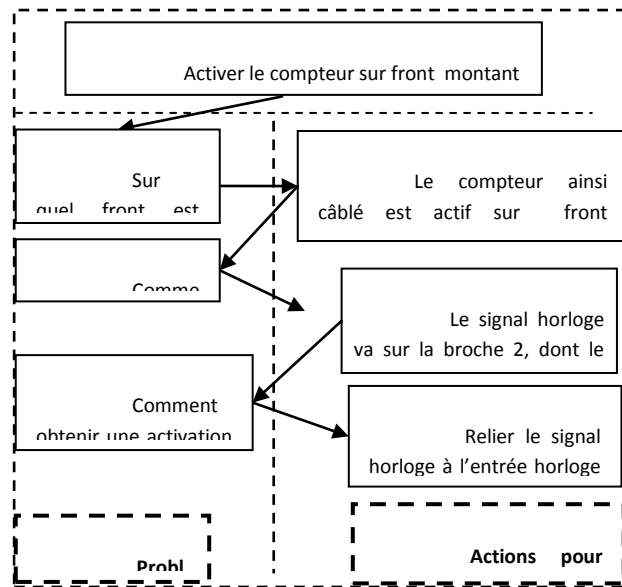
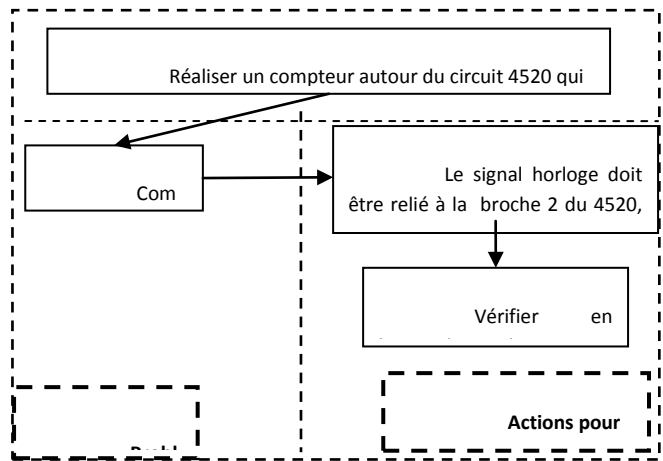


Figure 4 : Procédé de réalisation d'un compteur binaire autour du 4518 actif sur front montant.

Deuxième exercice : Réaliser un compteur 4520 actif sur front descendant

Cet exercice ressemble assez au précédent. Le Schéma fonctionnel du circuit 4520 est similaire à celui du 4518. L'identification de la fonction des différentes broches est très facile. Cette fois ci, l'enseignant ne fournit pas le schéma du montage. Ce sont les élèves qui doivent le réaliser en respectant la deuxième condition qui est d'activer le circuit 4520 sur front descendant.

Cet exercice s'avère assez facile à résoudre par les élèves car il est très similaire au premier exercice. Les élèves s'engagent dans une succession d'actions dont ils ont acquis des habiletés (skills) lors du premier exercice



avec le même type de compteur. La figure suivante illustre le procédé suivi par les élèves pour résoudre cet exercice:

Figure 5 : Procédé de réalisation d'un compteur binaire autour du 4520 actif sur front descendant.

Troisième exercice : Réalisation d'un compteur modulo 5 avec un circuit 4510 qui compte de 4 à 8

L'exercice 3 est plus compliqué que les deux précédents du fait que le schéma fonctionnel du 4510 et le cahier des charges sont très différents de ceux des deux circuits précédents. Dans cet exercice, c'est aux élèves de contrôler le fonctionnement du compteur. Ils doivent définir son état initial en exploitant :

- Les entrées de données sur les broches 4, 12, 13 et 3 du circuit 4510 ;
- l'entrée de commande de pré chargement C3 qui se trouve sur la broche 1 ;
- La sortie de fin de comptage TC qui se trouve sur la broche 7.

Pour réaliser cette condition, chaque apprenant aborde l'exercice comme les deux précédents. Il introduit le circuit 4520, relie l'horloge, réalise les connexions sur les entrées D3 pour présenter l'état initial du compteur qui correspond à l'état binaire 4.

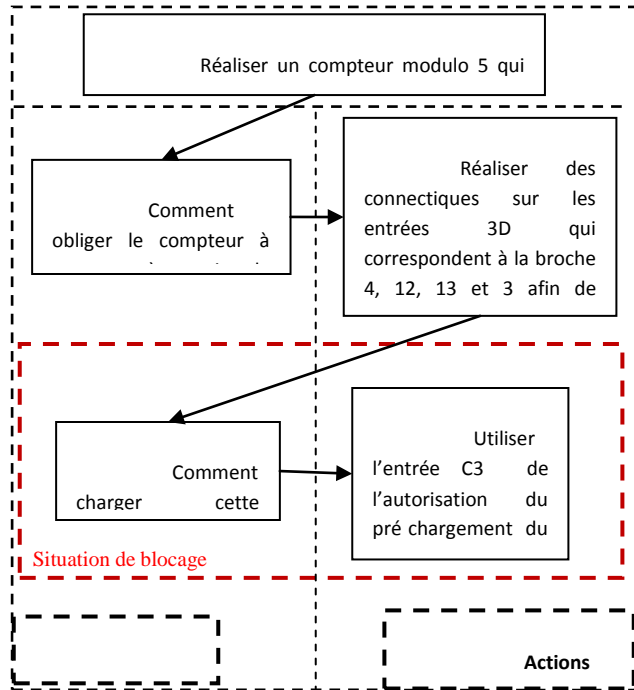


Figure 6 : Démarche des élèves pour la réalisation de la troisième condition

Pour pouvoir charger cette donnée, les apprenants savent qu'ils doivent utiliser la commande C3 et la sortie TC. Mais ils ignorent comment ! Les plus audacieux se lancent dans des tentatives de solutions mais en vain. L'ensemble des élèves n'avance pas dans la résolution de l'exercice. Il a fallu l'intervention de l'enseignant pour débloquer la situation. En fait pour réaliser la troisième condition il faut introduire un autre circuit, une porte Non, et la placer entre la sortie Tc et l'entrée C3.

Mais, même quand la solution est donnée à ce stade du TP par l'enseignant, d'autres difficultés surgissent. Mais elles relèvent plutôt de l'apprentissage du logiciel. Les élèves ne savent pas 'comment chercher' la porte Non dans le logiciel Proteus™, puisqu'ils ne se rappellent pas sa référence électronique. Ils cherchent dans la bibliothèque en utilisant différentes appellations, No, non, not, inverseuse. Ils font défiler un ensemble de circuits dans la bibliothèque et tentent de reconnaître visuellement le schéma fonctionnel d'une porte NON. Enfin, ils l'introduisent et simulent le fonctionnement du compteur modulo 5 dont l'état initial est 4. La simulation lancée, chaque élève fait le relevé du chronogramme de sortie.

La figure6 représente un descriptif des différentes étapes à réaliser par les élèves dans cette situation d'apprentissage :

Conclusion

L'EXAO, qui est une nécessité technique et économique, qui prend l'aspect d'une 'rénovation' de l'enseignement. Dans le TP, au 'côté matériel' a été substitué l'ordinateur. Nos résultats montrent que les difficultés des élèves dans cette séance sont celles que l'on retrouve dans des situations d'apprentissages en TP sans ordinateur, (Richoux & St-Georges ,2006). Cela peu paraître réconfortant par rapport au choix des politiques de l'enseignement mise en place, mais notre deuxième constat semble inquiétant car l'intérêt pour la discipline enseignée, semble masqué par les difficultés des élèves à manipuler le logiciel de CAO. Ils sont dans l'action pour faire fonctionner le logiciel et ils ne prennent pas le temps de 'réfléchir' et de construire le problème posé, les exercices proposés aux élèves dans ce TP sont caractéristiques d'une pédagogie comportementaliste. L'environnement (Proteus) a « *complexifié l'apprentissage* » (Grandbastien & al, 2006), car justement, il ouvre le champ du possible et les élèves sont désorientés, Bruillard et Baron décrivent cela comme un risque d'errances suite à des manipulations inadaptés (Grandbastien & al, 2006).

Un questionnement qui est censé guider les élèves vers la solution. Ce guidage qui s'appuie sur les données de la simulation leur permet de résoudre les deux premiers exercices. Mais ne leur permet pas d'interpréter les résultats de la simulation pour résoudre le troisième exercice.

Cette activité de simulation n'a pas permis aux élèves de construire de nouveaux savoirs pour résoudre ce problème qui leur était posé. Pour qu'il y ait apprentissage, le Tp doit être pensé dans une nouvelle forme adaptée à ce nouveau mode d'apprentissage : « *La situation de simulation nécessite une transposition de l'environnement de référence et de l'action, de la tâche attendue dans la situation didactique, d'un modèle des interactions avec l'environnement et avec les acteurs réels ou simulés dans le dispositif* ». (PASTRE & AL, 2009).

BIBLIOGRAPHIE

Livre

Bruillard, E.& Baron, G-L. (2006), Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation. In In GRANDBASTIEN, M & LABAT, J-M (dir.), Environnement informatique pour l'apprentissage humain,, Traité IC2, Lavoisier, Paris, p. 269-284.

JOAB, M, guéraud, V & Auzende, o. (2006). les simulations pour la formation. In GRANDBASTIEN, M & LABAT, J-M (dir.), Environnement informatique pour l'apprentissage humain, Traité IC2, Lavoisier, Paris, P.287-306. ISBN 2-7462-1171-8.

Article de Revue

BEAUFILS, D. RICHOUX, H. & CAMGUILHEM, C. (1999), « Savoir et savoir-faire associés à l'utilisation d'instruments informatisés dans des activités informatisée dans des activités de travaux pratiques de physique ». Aster, n°= 28, pp 131-147. Disponible sur le web : <<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8554>>.ISSN 0297-9373.

BEAUFILS, D. & RICHOUX. H. 2005. « Conception de travaux pratiques par les enseignants : Analyse de quelques exemples de physique en termes de transposition didactique ». Didaskalia, n° 27, pp 11-33.

BEAUFILS, D. & RICHOUX, H. (1999). « L'expérimental dans la classe ». Aster N° 28, pp 3-8. 1999. Disponible sur le web :<<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8554>>. ISSN 0297-9373.

PASTRE, P, PARAGE, P, RICHARD, J-F, SANDER, E, LABAT, J-M & M.FUTTERSA. 2009. La résolution de problèmes professionnels sur simulateur 1. Revue activités[en ligne], avril 2009, vol. 6, n° 1. Disponible sur le web :<<http://www.activites.org/sommaires/v6n1.html>>. ISSN 1765-2723.

PASTRE, P. (2005). « Introduction : La simulation en formation professionnelle ». In Pastré, P & Rabardel, P (dir), Apprendre par la simulation, De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels, Octarès, Toulouse, P.7-13.ISBN 2-915346-24-0.

Actes de Conférences

BEAUFILS,D (coord), DUREY, A. (1998). « L'ordinateur dans l'enseignement des sciences physiques : Question de didactiques ». In Actes des 8ème Journées nationales, Informatique et Pédagogie des Sciences Physiques. Disponible sur le web : <<http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Jipsp8/Jipsp8.htm#EXPOSÉS>>.P.63-74.

ST-GEORGES, M & RICHOUX, H.(2006). Observer, analyser, expérimenter : des temps forts dans un scénario de formation des professeurs de physique-chimie, Colloque : Formation d'enseignants : Quels scénarios ? Quelle évaluation ? IUFM de Versailles, Mars 2006. Disponible sur le web :<<http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/pdf/Saintgeorges.pdf>>

Thèse

PERNIN, Ph. (1996). M.A.R.S. Un modèle opérationnel de conception de simulations pédagogiques, Thèse de doctorat Université Joseph Fourier - Grenoble I, Janvier 1996. Disponible sur le web : <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/63/06/PDF/tel-00005011.pdf>>



**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Claudine Manier

Aix-Marseille Université

claudine.manier@orange.fr

Former au processus d'écriture : le rapport d'AEMO

Que font les éducateurs en AEMO ?

Aujourd'hui, des protocoles d'évaluation exclusivement quantitatifs prétendant rendre compte du réel d'une activité, se mettent en place sous couvert du respect des nouveaux textes législatifs. En adoptant de manière indirecte de nouvelles pratiques venues du monde gestionnaire, économique ou managérial, le social invalide ses propres fondements, en perd son essence.

Notre recherche montre que ce qui nourrit et donc permet l'intervention, c'est l'engagement singulier de chaque travailleur social. Cet engagement se cristallise au moment du passage à l'écriture par une mise en tensions de référentiels spécifiques. Ainsi, l'éducateur peut revendiquer et assumer sa subjectivité et sa singularité professionnelles, lorsqu'elles sont la résultante d'un travail institutionnel qui permet la mise en tension de ses valeurs.

Mots-clefs : Assistance Educative en Milieu Ouvert, Educateur spécialisé, subjectivité, processus d'écriture.

1. Introduction

Educatrice spécialisée depuis dix ans dans le domaine de l'Assistance Educative en Milieu Ouvert (AEMO), mes recherches portent sur cette pratique professionnelle passionnante.

Les éducateurs en AEMO interviennent au domicile des familles dont l'enfant a été signalé en danger. Leur mission est de faire diminuer voire cesser, ce danger. Le cas échéant ils peuvent proposer le placement de l'enfant lorsque cette solution s'avère être la plus indiquée pour la protection de l'enfant. Pour ce faire, ils doivent en fin d'intervention (6 mois à un an renouvelable) produire un écrit, un « rapport de fin d'intervention ». Cet écrit a pour destinataire le juge des enfants qui l'utilisera pour argumenter sa décision à la suite d'une audience contradictoire avec la famille.

Régulièrement confrontés à la question « *Que faites-vous concrètement ?* » et se tirant momentanément d'affaire par un « *ça dépend, c'est au cas par cas* », les éducateurs sont en difficulté pour dire le travail accompli.

En effet, le travail social est difficile à décrire et il lui est reproché un manque de lisibilité.

Comment dire cette pratique particulière ? Ce « *comment* » est considéré indicible par les travailleurs sociaux eux-mêmes, ils sont dans « *une quasi impossibilité d'une définition précise de leur profession, qui s'organise autour d'un centre absent, l'expérience professionnelle concrète, dont le dévoilement semble condamné à la malédiction d'une trahison par les mots* » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 142).

Nous pensons que la difficulté majeure à laquelle se heurtent les éducateurs, réside dans le fait qu'ils sont pleinement pris dans ce qui se joue entre eux et les personnes avec lesquelles ils sont en contact. Sont en jeu, leur histoire personnelle, leur formation, leur expérience professionnelle mais aussi leur expérience personnelle, leurs références culturelles... Du côté de l'utilisateur, se décline de la même manière son histoire personnelle, sa culture, son passé, ... il faut aussi tenir compte des émotions en jeu, des ressentis, voire des perceptions sensorielles diverses.

Comment, dans la relation puis dans la transmission qu'il en fait, l'intervenant social peut-il faire le tri entre tous ces éléments qui complexifient incroyablement la relation mais qui par cette complexité même, l'alimente et permet une vision de la situation ?

L'éducateur doit en permanence évaluer si ce qu'il comprend de la situation parle de lui, de l'autre, de leur relation, de la situation. Cette évaluation contribue à une analyse de situation qui, sans pouvoir jamais être objective, tente de s'en approcher. Cette analyse peut, doit et va être transmise par écrit dans un bilan de fin d'intervention.

Alors, s'ils ne peuvent pas dire ce qu'ils ont fait, comment les travailleurs sociaux parviennent-ils à ce travail de mise en mots ? Mettre par écrit, passer de l'intervention à l'écriture, comprendre ce qui se joue au moment du passage à l'écriture est le questionnement central de notre travail de recherche.

2. Pourquoi cette recherche ?

Nous pensons que le temps de l'écriture du rapport de fin d'intervention d'AEMO est le moment de cristallisation de toutes les tensions inhérentes au positionnement éducatif, tensions accrues par le fait que l'acte d'écriture engage pleinement l'auteur. Ce conflit de valeurs nous paraît être la garantie d'une éthique d'intervention et, partant, d'une éthique de responsabilité (Paturet, 2007) quant à l'utilisation de son écrit.

Ce qui est certain c'est qu'à cette étape du travail, il s'agit de s'engager, et cela va se lire.

Or, à l'heure de l'application des nouvelles lois régissant l'action sociale, les institutions tendent à mettre en place des protocoles d'intervention, voire des procédures de normalisation des pratiques jusque dans les écrits professionnels. Si le procédural permet une normalisation, il désengage en partie au moins, le travailleur de sa responsabilité de sujet « pensant et éprouvant » et trop objectiver le travail social sur le terrain, c'est risquer d'objectiver des sujets pour lesquels sont prônés autonomie et responsabilisation. Ils sont déjà actuellement nommés « *usagers* » ou « *clients* ».

Les travailleurs sociaux sont des agents de l'Etat et des acteurs sociaux, et nous avons constaté qu'ils souhaitent pour la plupart rester auteurs de leurs écrits professionnels, car le fait même d'écrire leur confère qu'ils en soient conscients ou non, ce statut. Il nous paraît alors judicieux qu'ils revendiquent cette place d'auteur, voire « d'inventeur de leur pensée » (Peyron-Bonjan, 1994) tout au long de leurs interventions : des auteurs remarquables dans (et par) leurs points communs (leur professionnalisme, leur déontologie) et dans (et par) leurs spécificités (leur engagement, leur éthique).

Cette recherche étudie la pertinence de cette revendication.

3. Une recherche en trois parties

3.1. Cadre de recherche et problématisation

Dans la première partie de notre thèse nous replaçons l'intervention AEMO dans le cadre historique du travail social. Cela nous permet d'en dégager les fondements dialogiques : de la bienfaisance chrétienne, à la surveillance morale, du contrôle social à une idéologie de la « neutralité », d'une professionnalisation à une prolifération des métiers débouchant sur la confusion des missions... Le travail social se heurte ainsi aux apories vocation/technicité, répression/protection,... à moins qu'il ne s'en nourrisse comme des « dialogues » fondatrices mais indicibles ? Pour le dire rapidement, le travail social a une histoire complexe. Cette histoire est fondatrice et les travailleurs sociaux de manière plus ou moins consciente en sont imprégnés. Ce fondement historique oriente les actions et les manières d'aborder le travail et le cadre d'intervention de l'AEMO est empreint de ces différentes dialogues qui mettent en tension divers intérêts et contraignent le professionnel à prendre différentes places en particulier lors du processus d'écriture. Les rapports de fin d'intervention demeurant les seules traces « lisibles » du travail accompli, nous avons imaginé qu'en étudiant le contenu de rapports de fin d'intervention, nous pourrions comprendre et transmettre quelque chose de la pratique éducative en AEMO. Or une étude de grande ampleur montre que ces bilans sont constitués de 80 % « d'observations » (Rousseau, 2007). Ces observations ne peuvent pas être considérées comme des faits « objectifs » (Manier, 2009), elles dépendent de phénomènes de perception puis d'interprétation et résultent d'un savoir complexe nourri d'expériences diverses. C'est un savoir construit : multi référencé, transversal, ressenti, éprouvé (dans le sens de mis à l'épreuve), conscient et non conscient, que l'on reconnaît, dont on peut parler et que l'on finit par pouvoir écrire sous sa forme momentanément accomplie... (Cf le concept de « Périmeîtrise », Abernot, 1993). Ces différents savoirs ne sont pas stratifiés dans le temps mais souvent concomitants et ils se nourrissent l'un l'autre afin de constituer un « savoir » global sur une situation donnée et dans laquelle l'intervenant est lui-même engagé. Ce savoir, partiellement transmis par écrit, s'est constitué à partir de références professionnelles. Ces références sont communes à tous les éducateurs, mais chacun se les approprie de manière singulière.

Nous avons cherché à connaître quelles étaient ces références ?

Dans le cadre d'une enquête exploratoire, nous avons interviewé six éducateurs d'AEMO à partir d'une question ouverte et unique « *Vous êtes devant votre feuille (ou devant votre ordinateur) vous avez un rapport à faire, que se passe-t-il ?* ». Nous nous inspirons ici de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994). Une analyse de contenu (Bardin, 2001 et Mucchielli, 1988) de ces interviews, nous a permis de découvrir qu'au cours de la rédaction de leur rapport de fin d'intervention les éducateurs prennent en considération trois références majeures : la Loi (les textes, le mandat judiciaire, le projet de service...), la famille (ses besoins, ses dires, ses ressentis...) et l'enfant (ses besoins, ses dires, ses ressentis ...). De plus, certains d'entre eux revendiquent leur singularité, en référant un quatrième élément : leur « *subjectivité* ». C'est-à-dire que la plupart d'entre eux en appellent à leurs ressentis, leurs impressions, pour justifier leurs déclarations et donc leurs préconisations, lorsque les référents professionnels ne suffisent plus ou bien lorsqu'ils ne trouvent pas quelle référence est utilisée pour valider telle ou telle « *observation* ». Les travaux de Plantin (2004) nous permettent de souligner « *l'inséparabilité de l'émotion et du raisonnement en argumentation* », pourtant certains éducateurs dénie ce phénomène. D'autres encore s'interdisent de faire appel à leur « *subjectivité* », du moins, ils ne la revendiquent pas ou peu. La « *subjectivité* » dans le sens du caractère de ce qui appartient au sujet, à l'individu seul, a donc un double visage et, de fait, joue un double rôle :

- celui de permettre un choix, un engagement responsable assumé en conscience.

- celui de diriger le regard, le choix et la transmission des « *observations* » de manière inconsciente, constituant ainsi la trame sélective des éléments du réel s'apparentant à l'Habitus. (Bourdieu, 1980). L'éducateur lorsqu'il écrit doit en permanence faire le choix de ce qu'il écrit en tenant ensemble ces quatre

références : Loi, Famille et Enfant ainsi que Subjectivité, que celle-ci l'aide à choisir et s'engager ou qu'elle le dirige plus ou moins malgré lui.

Que sont donc ces références sur lesquelles les éducateurs disent fonder leurs écrits, et dont la prise en considération les met en place de « *destinataires* » ? Il nous est apparu nécessaire d'apporter des éclairages théoriques à ce problème en interrogeant ces quatre pôles convoqués par les travailleurs sociaux, à savoir les concepts de Subjectivité, de Loi, de Famille et d'Enfant.

3.2. Apports théoriques

Une deuxième partie de thèse, nous a permis d'étudier de manière théorique chacune de ces quatre références, mais aussi les phénomènes qui permettent aux éducateurs de se les approprier, à savoir : la perception, l'observation et l'interprétation.

L'éclairage adopté est principalement philosophique, mais des emprunts sont faits à l'histoire, la psychologie, la sociologie et la linguistique.

On trouvera dans la thèse (Manier, 2012), l'ensemble de ces apports que nous n'aborderons pas ici mais qui nous ont permis de poursuivre notre étude en postulant l'éducateur comme un sujet plus ou moins fortement imprégné de chacune de ces références. Celles-ci contribuent en situation à l'élaboration d'un sens dont il apparaît à la lumière de ces apports, difficile de dire qu'il est la résultante d'observations et de références précises. Nous pouvons ainsi considérer la pratique éducative comme soumise à un mouvement dialogique singulier entre les différentes références invoquées qui peuvent donc être considérées comme des référents auxquels l'éducateur/écrivain s'adresse. En effet, les observations faites sont en partie des interprétations, elles disent surtout la manière dont l'intervenant social comprend la situation et quand bien même elles pourraient être considérées comme des faits objectifs, il se trouve qu'elles ne sont pas forcément utilisées dans les écrits professionnels comme telles, voire d'ailleurs pas utilisées du tout. Il semble que les éducateurs-écrivains ont comme pouvoir celui de décider de ce qu'ils vont écrire ou non, de ce qu'ils vont transmettre ou non « en leur âme et conscience » dit d'ailleurs l'un d'eux au cours d'une des interviews. Ils ont à leur disposition cet outil « d'objectivation » qu'est le passage à l'écrit. Pour autant, ils restent auteurs souverains de leur écrit. Certains l'assument, d'autres le revendiquent, d'autres encore le regrettent et demandent de l'aide. En revanche tous estiment qu'il est nécessaire de se protéger partiellement de cette subjectivité au cours du processus d'écriture et que l'écriture elle-même permet un travail d'objectivation et de mise en « *dialogie* ».

3.3. Investigation empirique

Nous avons donc constaté que le moment précis où l'éducateur devait écrire son bilan de fin d'intervention était le temps de cristallisation des questionnements qui se posaient à lui de manière plus ou moins visibles, plus ou moins consciente et de convocation de ses savoirs relevant d'une « *Périmaîtrise* » (Abernot, 1993) plus ou moins complexe, plus ou moins « saturée », plus ou moins pertinente... et d'un mouvement dialogique singulier plus ou moins facile et plus ou moins fécond. C'est là que le sujet/éducateur s'engage dans une singularité à fonder, étayer, expliquer mais aussi à incarner et assumer dans son propos.

Notre enquête exploratoire a cherché à saisir chez différents travailleurs sociaux leur attitude vis-à-vis de ce moment particulier qu'est le processus d'écriture. Nous avons recueilli un certain nombre de critères qui permettent de mieux comprendre ce qui permet, empêche, conduit, dirige... le passage à l'écrit. Certains de ces critères sont communs à notre panel d'éducateurs, d'autres sont singuliers. Mais ils revendiquent tous dans leur écrits une prise en considération de la loi (cadre d'intervention, mission, mandat) de l'enfant (sa protection, son bien-être, son éducation), de la famille (sa spécificité, ses attentes, ses demandes) et affirment aussi travailler avec leur subjectivité (leurs ressentis, leurs conceptions du monde). Le processus d'écriture met donc en tension ces référents professionnels.

Est-il possible de hiérarchiser ces références dont les intérêts, nous l'avons vu, sont souvent antagonistes ? Et dans le cas où cela serait possible, est-ce que tous les travailleurs sociaux les hiérarchisent de la même manière en écrivant ? Plus précisément notre problème devient : sur quels fondements les éducateurs s'appuient-ils pour entrer en processus d'écriture, écrire leur bilan de fin d'intervention et argumenter leurs préconisations ?

Nous pensons qu'au cours du processus d'écriture, la prise en considération des différents

destinataires des écrits professionnels provoque des tensions et impose aux travailleurs sociaux une hiérarchisation de ce qu'ils considèrent comme prioritaire.

4. Méthodologie de recherche

Nous cherchons donc à mettre au jour une éventuelle typologie d'attitude au moment précis du processus d'écriture. Pour ce faire nous avons constitué un questionnaire qui permettrait de classer les 4 thèmes par ordre de préférence.

Nous avons donc sélectionné des phrases prononcées par les éducateurs dans les interviews. Nous nous sommes efforcée à un tri attentif ayant conscience qu'il ne peut échapper à une forme de subjectivité. Pour éviter le plus possible de n'obéir qu'à notre seule perception, nous avons procédé à un test auprès de certains travailleurs sociaux. Nous leur avons proposé les phrases n'attendant d'eux qu'un commentaire : pourraient

-ils prendre ses phrases à leur compte ou non, et pourquoi ? En fonction de leurs réflexions nous avons affiné notre sélection.

A partir des 20 phrases retenues (soit 5 phrases pour chacune des quatre références), nous avons construit un questionnaire à comparaisons multiples de trente paires de phrases, opposant chacun des thèmes deux à deux de manière systématique.

Le questionnaire se présente de la manière suivante :

Figure 1 - Fragment du questionnaire

Vous êtes en situation de rédiger un rapport de fin d'intervention d'AEMO judiciaire... Pour chaque paire d'affirmations choisissez, de manière spontanée, celle qui vous paraît primer sur l'autre durant votre processus

d'écriture.

1. L'écrit est une transmission au juge.

Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille..

2. J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant.

J'écris en mon âme et conscience.

3. J'écris ce qui a du sens pour la famille, ce qu'elle m'a dit.

J'écris ce que j'ai perçu, ressenti

...

Le répondant va devoir choisir entre Loi et Famille en 1, entre Enfant et Subjectivité en 2, entre Famille et Subjectivité en 3 ...

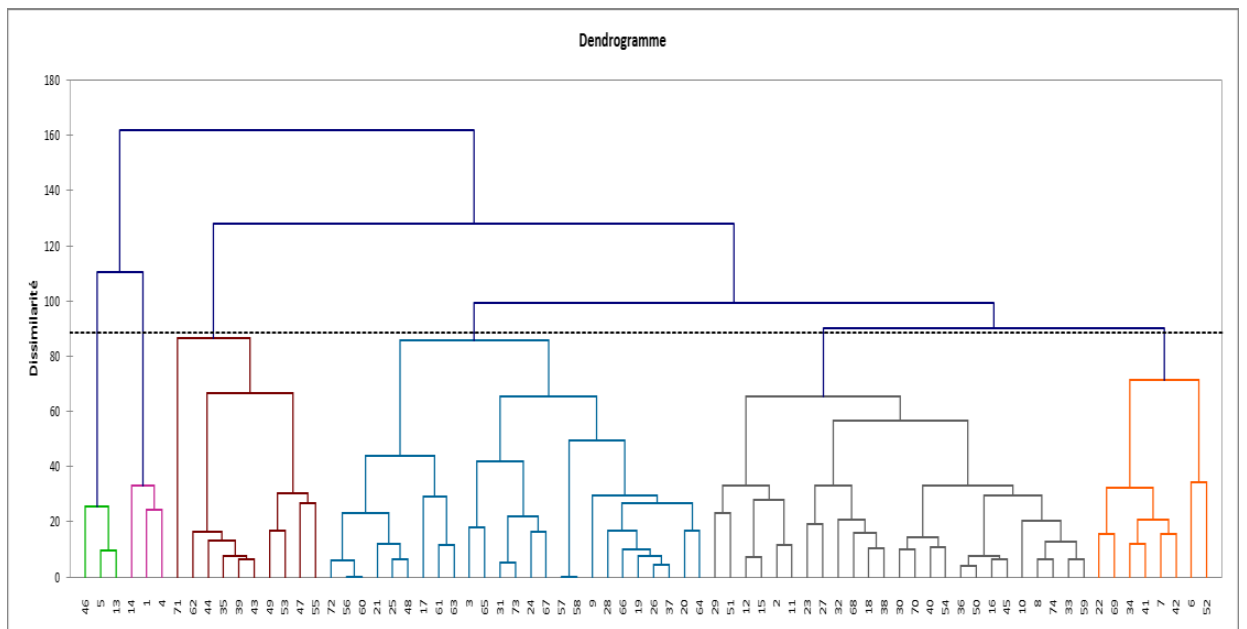
Nous avons ainsi, contraint les personnes questionnées à un classement forcé par thèmes et par phrases, afin de mettre au jour une éventuelle préférence pour une phrase par rapport aux autres et donc par sommation, une préférence pour un thème par rapport aux autres. Nous avons diffusé ces questionnaires auprès de 183 éducateurs d'AEMO appartenant à 12 services différents sur 7 départements différents. Nous avons récupéré 74 réponses.

Enfin, nous avons traité les questionnaires selon trois Classifications Ascendantes

Hiérarchiques (CAH, méthode de Ward) : une par thèmes, une par phrases et une par variables.

Chaque CAH nous fournit un dendrogramme.

Figure 2 - Le dendrogramme par phrases



L'axe pointillé marque la coupure à un certain niveau d'agrégation et détermine le nombre de classes. C'est le seuil de dissimilarité, c'est-à-dire le seuil où les individus sont suffisamment peu dissemblables pour que soit justifié le fait qu'ils puissent être regroupés selon certains critères, c'est-à-dire le seuil où les agrégations fournissent les profils les plus significatifs. Nous retrouvons donc tous les individus en bas de dendrogramme représentés chacun par le numéro qui leur a été attribué au moment du dépouillement du questionnaire.

Les dendrogrammes nous permettent de regrouper les individus selon leurs ressemblances ou plus exactement selon leurs moindres dissemblances. La mise en lien entre les classes obtenues et les réponses aux questionnaires nous a permis de déterminer selon quels critères, les individus ont été regroupés par la CAH.

Enfin, après avoir croisé les résultats des trois CAH, nous avons mis au jour six profils

d'attitude qui mixent de manière très différente les 4 références et nous ont permis de dégager les particularités.

Nous avons attribué des noms à ces profils (en assumant notre propre subjectivité dans le choix de ces noms).

5. Résultats

Les six profils sont respectivement désignés par ce qui les caractérise le plus:

- Les « Protectors de l'enfance » (34 % de l'effectif N = 74). Ce sont des professionnels qui privilégient la prise en compte de la Loi et de l'Enfant. La subjectivité passe en dernier choix, comme un outil modérateur.

- Les « Professionnels-Ethiques » (33 % de l'effectif). Ce sont des individus qui tentent de prendre en compte tous les référents professionnels (loi, famille, enfant) tout en assumant leur subjectivité et leur implication.

- Les « Professionnels de la profession » (13 % de l'effectif). C'est le profil qui a le score le plus faible en subjectivité. Ce sont des professionnels, qui respectent le cadre légal, l'utilisateur et sa mission de protection de l'enfance. L'engagement personnel, émotionnel est maîtrisé, soit en situation, soit peut-être au moment de répondre au questionnaire. Le souci d'objectivation est très présent (description de la situation, transmission, sens..). Le répondant se méfie, nie ou cache sa subjectivité... à moins qu'il ne la contienne volontairement en situation.

- Les « Pro-famille » (11 % de l'effectif). Ce profil est remarquable car il est le seul à mettre la famille au premier plan avec l'Enfant. Il semble y avoir une propension à privilégier avant toute chose, la valeur famille comme lieu d'épanouissement de l'enfant. Leurs préconisations vont dans ce sens.

- Les « Indéterminés » (5 % de l'effectif). La subjectivité est placée en premier choix mais avec un faible score, ce qui veut dire qu'elle ne permet pas au professionnel de prendre position entre Loi, Famille et Enfant. Elle ne les aide que peu, voire les court-circuite puisqu'ils ne parviennent pas à se déterminer.

- Les « Tout-puissants » (4 % de l'effectif). Ces professionnels ont pour référence principale leur subjectivité, qu'ils utilisent explicitement dans leur transmission au magistrat. L'enfant est peu présent et la famille n'est jamais choisie. Il y a une forte prédominance de l'individu, de sa seule vision de la situation, de sa seule interprétation, sans élément modérateur extérieur.

Ces résultats sont bien sûr, à relativiser et à remettre strictement dans le contexte de nos travaux tels qu'ils ont été menés.

Notre recherche permet de prétendre à la revendication d'une part de « *subjectivité professionnelle* », pleinement assumée et donc à une formation qui la vise. Il est indispensable que les institutions mettent en place des instances de travail qui permettent une mise au travail des quatre référents (Loi, Famille, Enfant et Subjectivité) toujours complémentaires mais souvent antagonistes du point de vue du système éthique de l'auteur. Cette formation initiale et continue viserait à accompagner ou mettre en place :

- Une mise en travail de fait, qui est à l'œuvre de manière plus ou moins consciente au cours du processus d'écriture.

- Une mise en travail spontanée et voulue qui correspond au souci du travailleur social de se prémunir d'une toute puissance dans son intervention.

- Une mise en travail provoquée par des instances de travail institutionnel qui devrait être la garantie d'une déontologie d'intervention et, partant, d'une éthique de responsabilité (Paturet, 2007) quant à l'utilisation de l'écrit qui en résulte.

Pour l'éducateur, l'ensemble de ce processus aurait pour visée une subjectivité consciente de son éthique et responsable.

L'écrit professionnel reste donc un outil de travail indispensable, une pratique à valoriser et à soutenir (Riffault, 2006). Former et soutenir tout au long de leur vie professionnelle les éducateurs à travailler leurs attitudes au cours du processus d'écriture, en direction d'une subjectivité professionnelle, peut permettre un travail social pleinement assumé et revendiqué par ceux qui le vivent et de fait, potentiellement recevable par ceux qui le financent.

Conclusion

L'ensemble de la recherche montre que ce qui permet l'intervention puis le passage à l'écriture, c'est l'engagement singulier de chaque travailleur social. Cet engagement se fait à partir de ses interprétations, sur la base de ses références professionnelles et personnelles qui se construisent de façon consciente et inconsciente (Bourdieu, 1980) et qui sont plus ou moins exprimables par les intéressés (Abernot, 1993). Il se cristallise au moment du passage à l'écriture par une mise en tension de ces références dont nous avons constaté qu'elles n'ont pas le même poids selon les éducateurs, ce qui nous a permis de définir six profils.

Un carcan procédural imposé par les nouveaux modes d'intervention et d'évaluation ne permet pas l'expression de ces tensions, constitutives du métier et indispensables au processus d'écriture. Par ailleurs, il pose la question de la liberté du travailleur social et partant, de sa responsabilité.

Nous pensons en revanche, que la subjectivité est à tempérer, à mettre au travail au sein du cadre institutionnel, notamment en formation initiale et continue des éducateurs.

La plupart des travailleurs sociaux ont conscience de l'écueil d'une subjectivité excessive et réclament une prise en considération institutionnelle de leurs difficultés. Mais l'imposition externe de critères normatifs est d'autant plus dangereuse qu'elle peut paraître répondre pour d'aucuns, de manière simplificatrice à l'inconfort inhérent au travail social.

Le problème qui se pose n'est donc pas celui d'une élimination de la subjectivité (phobie institutionnelle !) mais au contraire de sa prise en compte, de son travail et de sa formation.

Alors, non seulement, la « *normalisation* » ne dit rien d'une pratique, mais plus gravement elle l'empêche...

Bibliographie

- Abernot, Y. (1993), *La Périmaîtrise*, HDR. Strasbourg, Université Louis Pasteur.
- Bardin, L. (2001), *L'analyse de contenu*, Paris, Presse Universitaire de France. (1er édition 1977).
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Manier, C. (2009), *Le processus d'écriture : de la perception/observation, à l'élaboration d'une trace*, Aix en Provence, Université de Provence. (Master).
- Manier, C. (2012), *Fondements dialogiques du métier d'éducateur et processus d'écriture : le rapport de fin d'intervention d'AEMO*, Thèse, Université de Provence (soutenance 1er trimestre 2012)
- Mucchielli, R. (1988), *L'analyse de contenu*, Paris, ESF (1ère éd. 1974).
- Muel-Dreyfus, F. (1992), *Le métier d'éducateur*, Paris, Édition de Minuit.
- Paturet, J-B. (2007), *De la responsabilité en éducation*, Paris, Editions Erès.
- Peyron-Bonjan, C. (1994), *Pour l'art d'inventer en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Plantin, C. (2004), On the inseparability of reason and emotion in argumentation, in Waigand, E. *Emotion in dialogic interaction*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 269-280.
- Riffault, J. (2006.), *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Paris, Dunod. (1ère Edition 2000).
- Rousseau, P. (2007), *Pratique des écrits et écriture des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Vermersch, P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.



Colloque Doctoral International

de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Sandrine de Monsabert

REV EA 4384– UPEC

smonsabert@orange.fr

Toile et Moi Groupal

Résumé :

Les TICE mettent à la portée des sujets-apprenants-élèves la Toile comme Miroir du monde et élargissent le réseau des interactions dont le contenu dérive du domaine structurel vers le domaine épistémologique. On observe une plus grande portée sémiotique aux échanges interpersonnels. La parole de chacun apporte au groupe et trouve sa place. Par son activité d'apprentissage, le sujet contribue à son propre développement et à celui de son environnement immédiat et distant. La pulsion de Moi groupal s'externalise et ce qui émerge alors est le moyen de fonder un autre rapport à la classe et au monde.

La résolution de cette pulsion apporte surtout un plaisir partagé qui colore le climat de la classe et satisfait tous les acteurs et favorise leur développement.

Mots clés : Médiation, TICE, Pédagogie, Vicariance, Modélisation systémique

Depuis leur entrée dans la classe, l'utilisation des ordinateurs n'est pas généralisée. Les opinions se partagent entre enthousiasme, étonnement et crainte. L'intégration demande un investissement dans l'acquisition d'habileté avec les outils TICE, un effort d'adaptation et une déstabilisation que les enseignants hésitent à engager alors qu'ils ne mesurent pas les fruits du changement.

Le but de cet article est de montrer une évolution de la relation pédagogique lors de l'introduction des TICE (Technologie de l'Information et des Communications pour l'Enseignement) ou de ressources de la Toile (Web) dans la classe.

Une modélisation permet d'observer les dynamiques du socioconstructivisme-interactionnisme (Karagiorgi, et al., 2005 p. 17).

Deux ans d'observations montrent que l'introduction de ressources de la Toile crée un réseau plus large d'interactions dans la classe et oriente leur contenu du structurel vers le cybernétique ou épistémologique dans lequel les régulations sociocognitives sont en général plus bénéfiques. (Buchs, et al., 2008 p. 105)

1. Cadre théorique

« L'accès au savoir est tout sauf im-médiat » (Montandon, 2002 p. 5)

La modélisation du milieu (Lemoigne, 1999 p. 40) permet d'inventorier des interactions et médiations. Une interaction est considérée comme médiation si elle appartient à une activité de tutelle et est chargée d'intentionnalité par son auteur. La tutelle, action d'un spécialiste venant en aide à un « moins-spécialiste » que lui (Bruner, 1983 p. 261) est polymorphe : enrôlement, simplification, maintien de l'orientation « pour éviter que le débutant ne rétrograde vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités », signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration, démonstration (ou stylisation).

Les dynamiques d'apprentissage et de développement, différenciées par Vygotski, s'intensifient au cœur de ce système et s'alimentent des interactions internes de l'Apprenant (qui apprend)/ Elève (qui se développe). Les deux sont une seule personne, le « Sujet » au cœur des interactions qui construit son ipsité : « *Ainsi l'action instrumentale est toujours une action sociale dirigée vers soi, une action qui agit à l'aide des moyens d'un lien social et qui tire pleinement son existence des relations sociales entre deux personnes.* » (Vygotski, et al., 2004 p. 240)

La « pulsion du Moi Groupal interne » dirige le Sujet vers le groupe comme ressource pour sa survie (Levine, et al., 2003). Chaque expérience relationnelle structure le savoir, alimente la personne et contribue au langage et à la pensée. C'est ainsi que Vygotski définit le développement de la personne.

La pulsion du Moi groupal externe, pousse les acteurs à contribuer aux interactions en réponse à une sollicitation explicite ou implicite et pour le bénéfice des autres, du groupe. Elle fonde un autre rapport à la classe en intervenant comme moyen de réappartenance et un autre rapport au savoir. Elle intervient comme spécialiste de la transformation intelligente du réel externe en réel interne. « Lorsque le maître a le désir de créer un tel cadre, un tel climat relationnel, un objectif de cet ordre minutieusement préparé transforme radicalement la vie scolaire ». (Levine, et al. , 2003 p. 65)

« Dès qu'un acteur dit « nous », voici qu'il traduit d'autres acteurs en une seule volonté dont il devient l'âme ou le porte-parole. Il se met à agir pour plusieurs et non pour un seul. Il gagne de la force. Il grandit. » (Latour, et al., 2006 p. 13)

2. Modélisation pour une typologie des interactions au sein de la relation pédagogique.

Du brouhaha des interactions tout azimut qui s'observent, il faut tirer une typologie pour pouvoir caractériser ce qui se passe dans une configuration ou une autre. Une analyse systémique des phénomènes de développement amène cette typologie.

Il s'agit de traduire par la modélisation les structures et dynamiques observées :

l'élève en développement qui

- cherche à trouver dans son environnement, au cours d'activités proposées par l'enseignant, des ressources pour atteindre son objectif,
- entre dans une dynamique heuristique plus ou moins rapide, accidentée, satisfaisante,
- peut se trouver à bout de ressource et quitter le contrat didactique pour d'autres activités opportunes.

Le système général, complexe, se décrit par un enchevêtrement d' « actions », « dans » un environnement, « pour » quelques projets, « faisant » et se « transformant ». (Le Moigne, 1999 p. 40)

Les élèves se tiennent « dans » la classe, (groupe élèves, enseignant, savoirs comme ressources). Ils travaillent « pour » des activités qui induisent le développement de tous les élèves.

Ce « dans » est ce que Jean-Louis Le Moigne appelle conjonction structuraliste, le milieu identifiable du système, les éléments concrets de la structure : l'élève-« devenant ». C'est le « milieu ». Il contient aussi les savoirs comme faisant partie pour le sujet de la structure du monde... Pour lui, les savoirs résultent d'une activité de com-préhension, où il subsume le cas particulier qui se présente à lui à des choses connues (éléments de références, auxquels l'enseignant peut apporter des objets nouveaux, selon le paradigme de la Zone proximale de développement). « L'enfant forme une nouvelle structure de généralisation d'abord avec quelques concepts, le plus souvent fraîchement acquis, par exemple dans le processus d'apprentissage ; il suffit qu'il ait maîtrisé cette nouvelle structure pour qu'il réorganise, transforme aussi la structure de tous les concepts précédents. » (Vygotski, 1997 p. 304)

Comme pour l'apprentissage initial du langage que Bruner décompose en désignation, deixis, dénomination (Bruner, 1983 p. 178), la construction du savoir par la triangulation entre l'observation, la subsomption et la spécification, enchaîne différents stades : formation syncrétique, complexe, préconcept et concept. « Une structure différente de ces généralisations signifie un mode différent de reflet de la réalité dans la pensée » (Vygotski, 1997 p. 313): chaque savoir est une réalité de la pensée et un objet de la conjonction structuraliste.

Chaque savoir est aussi en réseau avec d'autres, connexes. Les encyclopédistes ont tenté à plusieurs reprises de collecter les savoirs dans des œuvres monumentales. Le réseau de la Toile est désormais un « Miroir du Monde » d'un nouveau genre, mouvant, accessible, animé par des communautés d'encyclopédistes mais aussi d'enseignants ou d'élèves, nourri par des définitions, des conceptualisations mais aussi des activités de découverte et des questions. Tout cela est un élargissement des savoirs auparavant détenus par le Maître et le Livre. Et Internet se révèle être un moyen de connexion en réseau à ce nouveau Miroir du monde. Introduit dans la classe au travers des activités TICE, il participe au milieu de l'Apprenant/Elève.

Le « pour » est la « conjonction cybernétique », ce qui meut la structure, l'activité heuristique, la « fonction » exercée par l'élève. C'est dans cette dynamique que se situent les activités d'apprentissage. Elles mobilisent l'élève dans son développement.

« Les deux courbes des apprentissages et du développement ne sont pas parallèles, elles se chevauchent, se coupent et se recoupent » (Vygotski, et al., 2004 p. 137). Ces deux courbes sont les trajectoires dans l'ensemble du « pour » et du « dans ». Celle de l'expérience humaine qui se concrétise et donne en projection celle des savoirs.

L'ensemble « conjonction systémique » peut bien être considéré comme l'Enaction défini par Francisco Varela par cette concrétisation du « faire émerger » de l'action d'apprendre.

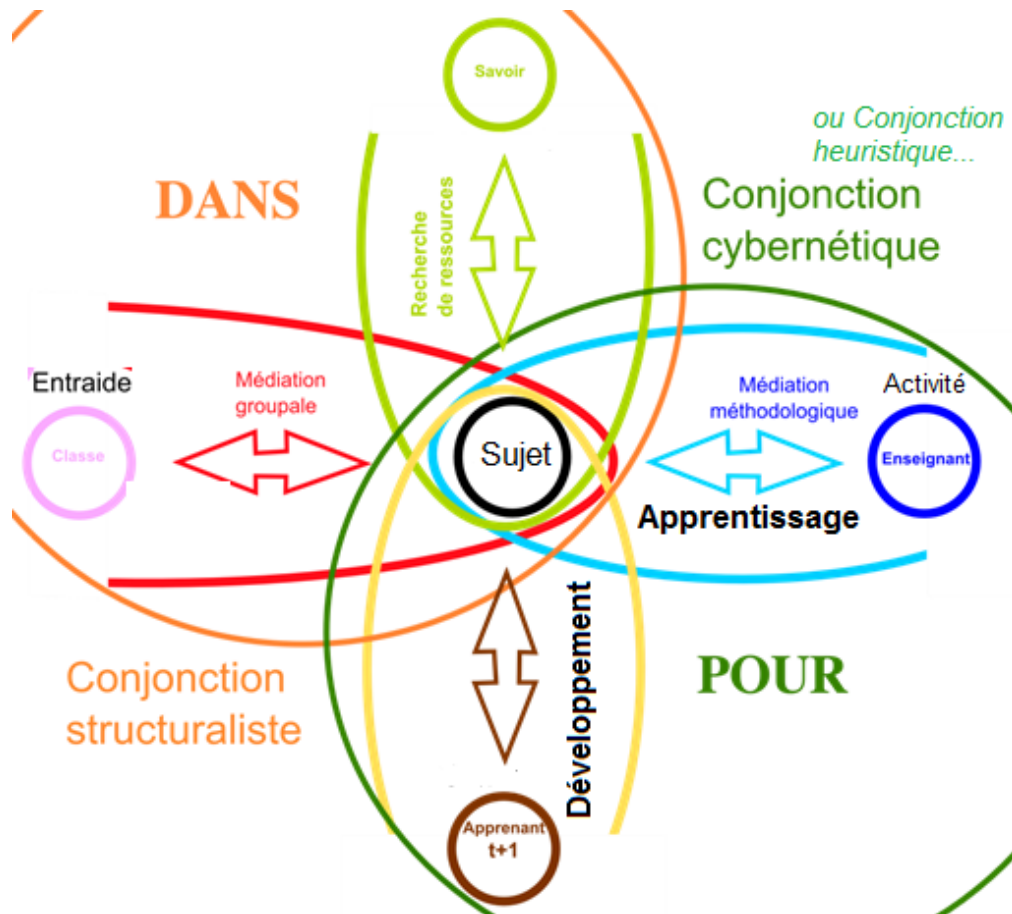


Figure 7 - Modélisation en conjunction systémique autour du phénomène d'apprentissage

« Il reste à définir de façon plus instrumentale les traits qu'implique cette définition du système général. » (Le Moigne, 1999 p. 41)

3. Approche qualitative du développement de l'apprenant

Un apprentissage commence lorsque le tuteur et l'élève construisent un contexte en partie commun et qu'à l'intérieur de ce contexte, le tuteur introduit des outils et connaissances que l'élève ne maîtrise pas encore (Vygotski, et al., 2004 p. 169). Dans le cadre d'un contrat didactique, l'ensemble des compétences internes disponibles à l'activité, est un réservoir de « confiance et sécurité » dans ses capacités d'apprenant. Socle d'assurance, il s'élargit au fur et à mesure des apprentissages. C'est la Zone Proximale de Développement. Les informations externes intégrées au fil des activités « in-forment » (Le Moigne, 1999 p. 101). C'est une morphogénèse dont la dynamique est essentielle à observer.

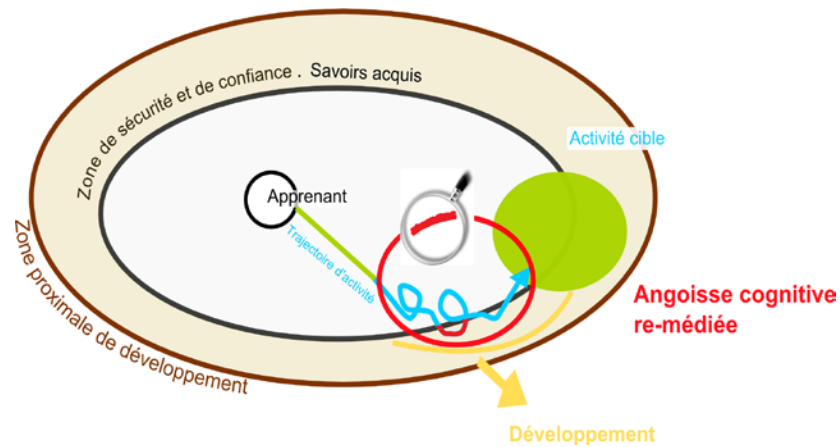


Figure 2 : Modélisation - Etat d'un élève en contrat didactique, angoisse cognitive et "ressources externes" de remédiation

La question de l'évolution de la relation pédagogique au moment de l'introduction des technologies intègre une observation de la façon dont l'élève comprend.

Ce schéma modélise les théories de la zone proximale de développement et du contrat didactique. Chaque élève est représenté comme organisant singulièrement sa manière d'apprendre, participant de ses structures cognitives (Ravenstein, 1999 p. 79) et qui oriente le désir de croissance de l'élève vers l'activité cible proposée par l'enseignant.

Dans sa trajectoire vers son but, l'élève est en sécurité et confiance quand il a les ressources nécessaires à son développement (pensée et langage, les mots pour le dire), il s'affiche alors, au départ, assez désireux et satisfait de son autonomie. Plus loin, le sentiment de confiance est entretenu par l'entourage et évite à l'élève d'entrer dans l'angoisse cognitive dont il ne peut sortir que par l'intégration de ressources externes, les interactions avec l'environnement opérant comme une régulation de l'activité dans sa phase de crise, c'est-à-dire une re-médiation. De ce fait ces interactions non chargées d'intentionnalité peuvent être considérées comme ayant un effet de médiation.

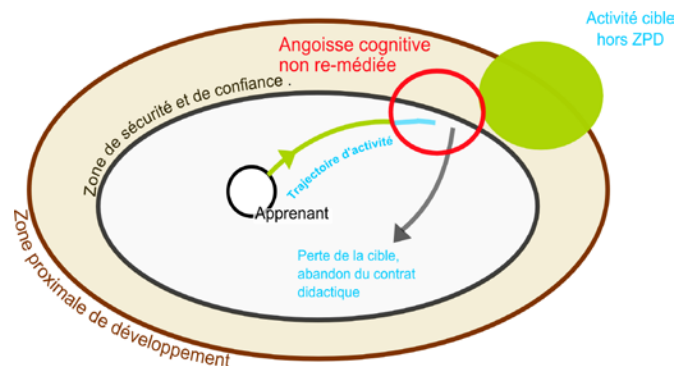


Figure 2 : Modélisation - Etat d'un élève en contrat didactique, Angoisse cognitive non remédiée - néantisation:

Dans le schéma ci-dessus, une médiation, par exemple du type maintien de la direction, peut éviter à l'apprenant de quitter sa cible.

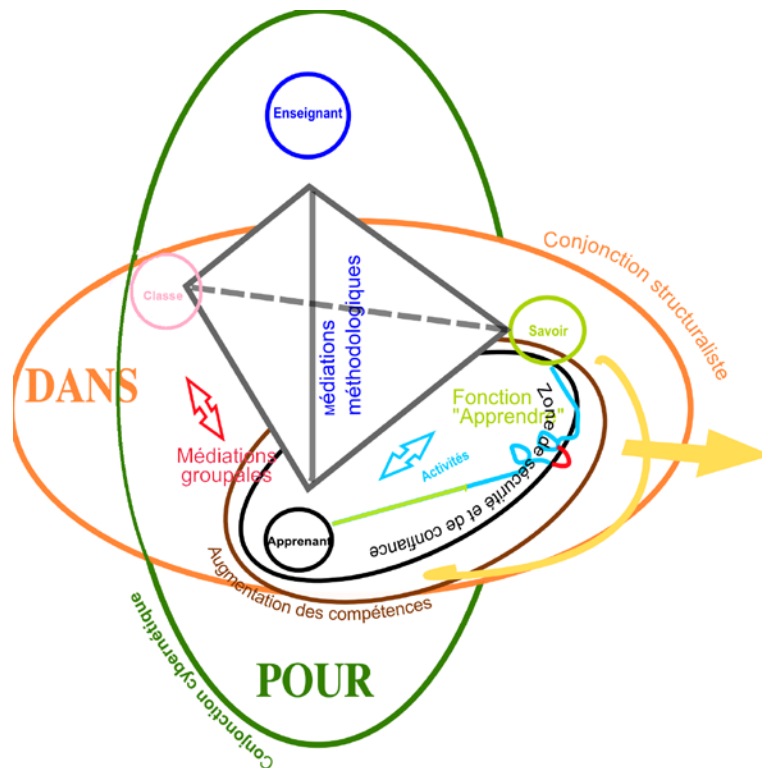


Figure 4 En 3D, triangle de la relation pédagogique et dynamique de développement.

Le schéma 3D permet de retrouver le triangle de la relation pédagogique Enseignant, Elève, Savoir, augmenté de sa dimension dynamique, d'abord de l'intégration de l'élève dans le groupe, puis de l'intégration de l'élève dans sa fonction d'apprentissage et dynamique de développement.

Cette modélisation permet d'inclure les sources d'information de l'apprenant alors qu'il alimente de façon interne (réflexion) ou externe (interactions) son déplacement vers son BUT projet.

4. Introduction des TICE comme nouvel acteur du réseau

Le dispositif peut être défini comme un espace hétérogène de signes, de ressources et d'instruments techniques, d'actes et d'interventions humaines, un "système de médiations de médiations, configuration hiérarchisée d'un ensemble de relations de relations" (Montandon, 2002 p. 352)


Les interactions peuvent être qualifiées ainsi:

Interaction verticale	Entre tuteur et apprenant
Interaction horizontale	Entre pairs.

Quand elles sont médiations, elles se spécialisent :

Médiations de la conjonction cybernétique	Participe à l'heuristique
Médiation méthodologique	Donne la méthode à utiliser, pour soutenir l'élève dans sa fonction. Enrôlement, simplification, signalisation, stylisation
Médiation du sentiment de compétence	Maintien de l'orientation, contrôle de la frustration
Médiations vicariantes	Initiées par l'enseignant
Médiation groupale	Confrontation. «le gage d'un espace dialogique, où dans le jeu de la triangulation, peut se jouer également le destin des cheminements divers des représentations respectives » (Montandon, 2002 p. 344)
Médiation matérielle	la toile porte des métadonnées qui portent l'intention de médiation des auteurs.

Médiations de la conjonction Structurale	Participe à la structuration de la pensée et du langage
Médiation sémiotique	Injecte ou précise un terme important, inconnu ou mal connu de l'apprenant, lui fournit un signifiant spécifique au champ conceptuel sur lequel porte l'apprentissage. Met en relation la sphère cybernétique avec la sphère structuraliste et participe à la fois des apprentissages et du développement. Donne les « mots pour le dire », le langage pour structurer la pensée.
Médiation structurale	Informations sur les données, le cours ou les résultats.


Base : Exercice 14 : Bon exercice pour principe de base *** Exercice 15 : Petit exercice de référence, la correction détaillée est de qualité. >>

[jogecole1](#) [0 Commentaires\(s\)](#) [Url de la page](#)

Figure 1 TM – consigne inscrite au-dessus d'un exercice, ressource trouvée sur Xmaths.com

Les « médiations médiées » des TICE sont suivies très librement. Par exemple la consigne ci-dessus demande aux élèves de faire l'exercice 14 ou 15 (consigne précédente : de préférence avec l'outil Géogébra). Tous les élèves obéissent strictement sur l'exercice à faire, 5/8 choisissent de le faire sur papier et auront plus tard des difficultés, tandis qu'un élève choisi de faire tout à fait un autre exercice que ceux conseillés.

- En moyenne, les médiations médiées par les TICE sont au moins aussi bien suivies que les médiations directes de l'enseignant.
- « Par traduction, on entend l'ensemble des négociations (...) grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force » (Latour, et al., 2006 p. 13). La médiation matérielle réalise un isomorphisme des autres médiations qu'elle traduit, celles des auteurs qui ont publié les ressources et celle de l'enseignant qui les a choisies et commentées, et amène à « considérer les acteurs comme des réseaux » (Latour, et al., 2006 p. 14) Le réseau des auteurs de la toile vient donc augmenter celui de la microsociété des acteurs de la classe, qui alimente aussi la toile en produisant les parcours pédagogiques. L'enseignant participe également à la formation mutuelle des auteurs au travers des communautés dont il est membre (café pédagogique, apprendre 2.0). On voit donc se former autour de l'enseignant une communauté connectée.

On observe donc avec l'introduction des TICE l'élargissement du système. Les savoirs ne se trouvent plus dans la poche de l'enseignant ou dans les livres. L'outil internet Toile fait de chaque savoir une porte vers tous les savoirs.

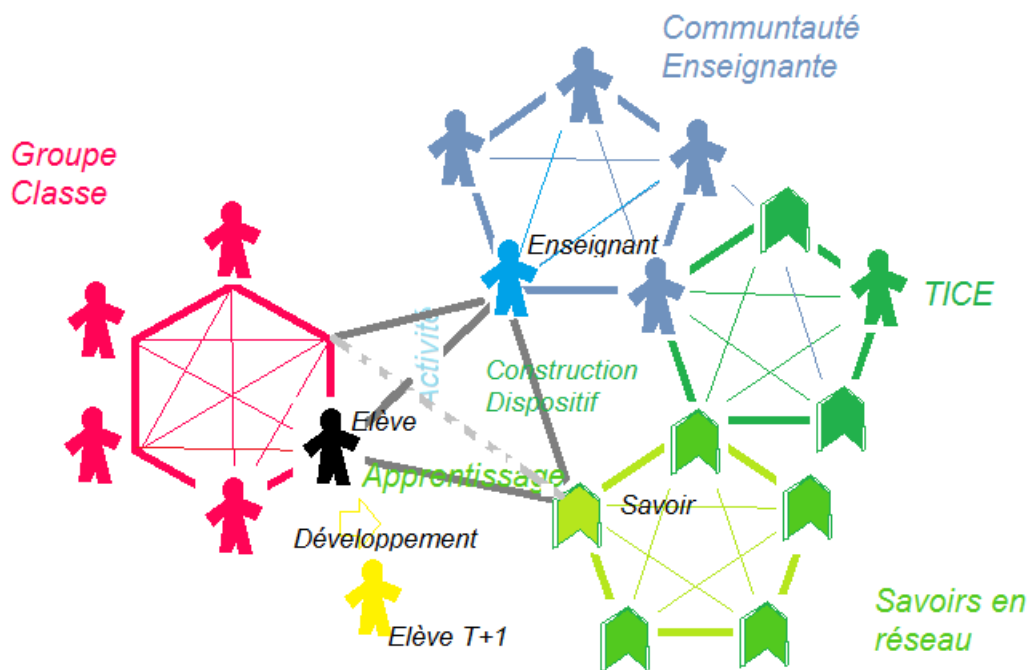


Figure 5 : Le triangle élargi de la relation pédagogique

Puisque « apprendre est acquérir des outils pour rendre la vie mieux vivable » (Levine, et al., 2003 p. 12), quelles opportunités d'apprentissage permettra l'extension de ce réseau ?

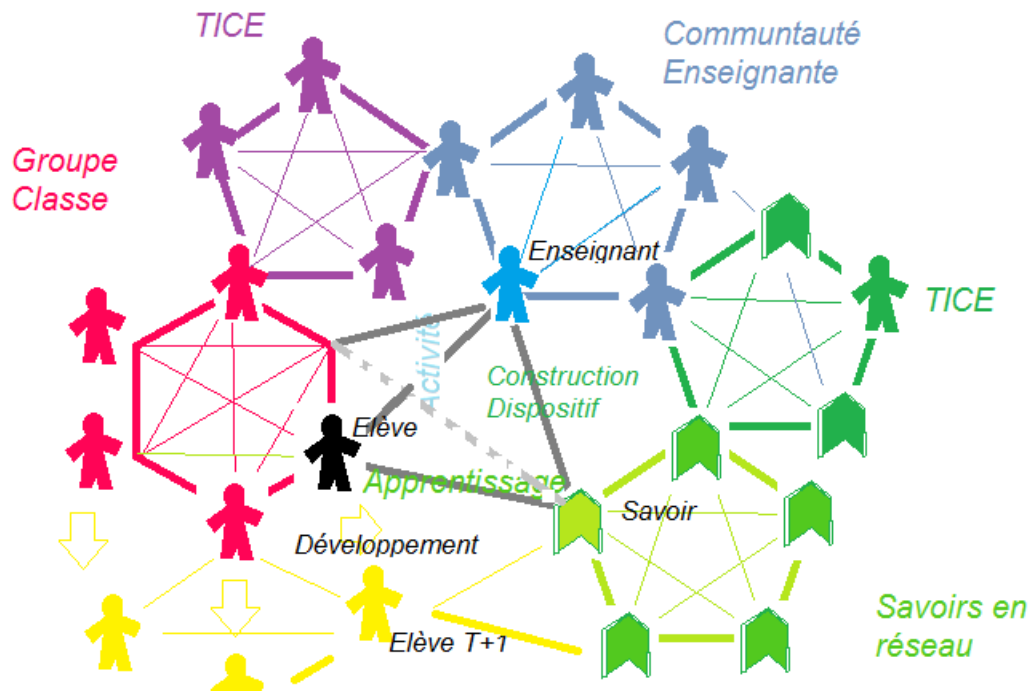


Figure 1 Globalisation, transparence, accès aux wiki, réseaux sociaux

5. Méthodologie

a. Contexte d'observation

Le cœur de l'expérience se situe en classe de 1^{ère} S, d'un internat rural. Loins d'un milieu familial lui-même loin des savoirs scolaires, les élèves produisent leur travail scolaire « seuls et sans aide » (Bruner, 1983 p. 263) autre que celle du milieu scolaire.

L'enseignant, agrégé de mathématiques, a le désir d'utiliser les TICE, pour « *sortir de la routine* » et « *résoudre les dilemmes de mon métier* ». Il regrette « *de ne pas avoir une classe vivante* ». Il cherche donc à donner plus d'autonomie aux élèves, à diminuer sa présence, et c'est pour cela qu'il projette d'augmenter ces médiations matérielles.

Les observations s'étalent sur deux ans, soit pendant des séances TICE (en demi-groupe, les élèves disposent chacun d'un ordinateur et travaillent à partir de ressources numériques) soit pendant des séances dites normales (en classe entière, les élèves, à leur table, utilisent cahiers et manuels, font face au tableau blanc sur lequel les versions numérisées des supports de cours consignés dans l'ENT sont projetés. Les séances durent 55 minutes.)

Les acteurs évoluent et transforment le dispositif. Ainsi l'enseignant fait évoluer la forme des ressources qu'il a composées ou cherchées et choisies sur internet: d'abord une liste de liens affichés dans l'ENT (dont l'utilisation est graduellement systématisée dans l'organisation de lieux dédiés aux différents types d'activités, cours devoirs, TP), ensuite des parcours pédagogiques

bricolés en utilisant un outil d'édition sur la toile, JogTheWeb (coordination et contextualisation de ressources Internet).

The screenshot shows a web browser window with the JogTheWeb logo and navigation tools. The page title is "Géométrie Analytique 1S". The main content is an exercise titled "EXERCICE 8 3*) Equation de cercle". The exercise text is highlighted with a yellow box. A blue box highlights the URL "www.reponses-et-corrections.com". Another blue box highlights the "Sommaire des activités" link at the bottom. On the right side, there are labels with arrows pointing to these elements: "URL ressource sur Internet", "Consignes", "Ressource en ligne", "Lien vers cours et corrigés", and "Sommaire des activités".

Figure 1 Un "jog" a une métastructure (Titre, commentaires, sommaire, auteur) qui a pour but de structurer l'activité avec les ressources internet.

Il prépare alors « des Jogs » qui sont composés comme les séances habituelles, mais les activités de découverte peuvent être interactives, que cours et exercices d'application sont prolongés par des quizz et activités d'approfondissement pour les élèves rapides. Par rapport à ses objectifs premiers, l'enseignant observe que cela génère plus de liberté sans entrainer trop de dispersion.

Les premières observations ont montré que l'organisation géographique du groupe était contrainte par celle de la salle, liée au matériel utilisé (simple bureau ou ordinateur). C'est un facteur important qui modifie en lui-même la relation pédagogique. Les observations suivantes sont donc effectuées dans des situations équivalentes du point de vue des activités et de la place de chacun dans la classe. Les élèves sont observés dans des séances d'exercices où ils travaillent toujours de façon autonome pendant que l'enseignant circule entre eux. La collaboration entre les élèves est autorisée et encouragée. La constitution de groupes de travail est libre. La médiation groupale est certaine mais implicite.

«J'ai dû leur dire un jour qu'ils n'hésitent pas à échanger au maximum mais je ne le leur dis pas en général. La spontanéité est très importante. S'ils se mettent par quatre de façon contrainte, ça peut marcher, mais ils risquent de se regarder en chien de faïence, alors que quand ils y sont invités de manière informelle, ils rentrent dans le problème sans être perturbés par la présence de leurs camarades. Et une fois qu'ils sont rentrés dedans, ils sont à même d'avoir un échange plus fructueux avec leurs camarades. Il m'arrive, quand deux élèves sont sur le même problème, de les envoyer l'un vers l'autre : se faire expliquer par un pair est intéressant, car ils ont des méthodes qui sont plus accessibles par rapport aux compétences de leurs camarades. Le fait que les élèves

discutent entre eux est un moyen d'avoir une explication individuelle que je peux pas faire pour tous. »

Finalement, quatre observations en fin d'année peuvent être réalisées sur des séances successives avec un dispositif stable avec lequel les élèves se sont familiarisés.

L'enseignant parle de « *socialisation didactique où les élèves s'emparent collectivement de la réflexion : partir d'un énoncé, d'une problématique élémentaire, l'explorer, générer la complexité et la difficulté, les étapes, la formulation, l'outillage, le modèle mathématique de façon autonome et collective* ». Là, sa « *présence est contreproductive car les dépossède de leur démarche* ». Il dit aussi : « *Un des avantages du travail avec internet c'est qu'on peut avoir accès à beaucoup plus de ressources que ce que le format du livre permet et on peut les connecter les unes aux autres de façon opérationnelle pour les élèves* ». Il utilise la Toile comme un miroir du monde, un monde moderne où ne figurent plus seulement les certitudes mais aussi les questions et les méthodes.

b. Méthode d'observation

Dans ce contexte, les échanges entre les élèves sont bien plus nombreux que dans un dispositif d'enseignement frontal : une caméra au fond de la classe ne suffit plus à relever suffisamment d'informations pour permettre de qualifier et quantifier en fonction de leur nature les échanges de la classe. Des séances de cours et ces interactions sont filmées par 2 à 3 caméras selon différents angles de vue : générale ou localisée sur un groupe, en cravate accrochée à l'enseignant.

Des données complémentaires sont construites sur la base du relevé des observations du chercheur (journal de recherche) et d'entretiens avec l'enseignant sur ses intentions et ses impressions (pré et post observations).

Figure
2TétraAide en position Vert



Avec les médiations de médiations, la reconnaissance d'un processus vicariant (Reuchlin, 1993) permet de choisir le TétraAide (TA), outil inventé par des enseignants de la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant (Demaugé, 2005) comme indicateur observable du mode d'interaction entre les élèves avec leur environnement. Les élèves signalent avec le TA leurs besoins d'interactions avant de les vivre, produisent une typologie des relations pédagogiques et rendent manifeste pour le chercheur, comme pour les élèves, leur manière de vivre et de se représenter leur quête de ressources dans leur démarche d'apprentissage.

Le TA est un tétraèdre dont les quatre pointes sont signifiantes:

Vert, jaune, rouge	« j'avance, je suis ralenti, arrêté »	Parle de « moi » vers « mon » but
Bleu	« J'aide ou je suis aidé »	Parle d'une médiation groupale.

Les indicateurs sont les couleurs du TA, les attitudes des élèves, les échanges verbaux de deux groupes spécifiques et les échanges de l'enseignant avec tous ces interlocuteurs. Le niveau d'écoute mutuel et l'adéquation des réponses apportées dans les échanges sont pris en compte pour mesurer le niveau d'implication des intervenants dans la communication.

Cet outil permet de mesurer aussi la confiance des élèves, puisque lorsqu'ils manquent de ressources, ils quittent la position verte. Dans ces moments-là, les élèves sont approchés pour leur demander « ce qui se passe » et récolter les questions qu'ils désirent poser à leur environnement, voisinage s'ils passent en bleu, enseignant s'ils passent en rouge ou orange.

L'observation des TA montrent aussi les élèves quittant le contrat didactique car, comme l'objet est nouveau et ludique, ils jouent avec lorsqu'ils ont arrêté de travailler !

c. Dépouillement

Les données brutes sont transcrites, synchronisées avec le logiciel Transana. L'analyse repère les différents types de médiation et les positions des TA pour en obtenir des données statistiques.

La modélisation en conjonction systémique *du milieu et des dynamiques* du réseau permet de définir les catégories d'observation. Chaque médiation est caractérisée et comptabilisée dans un tableau construit en fonction des modélisations réalisées.

Médiation	Médiation	% Classe normale	% classe TICE		
Vertical (médiation directe enseignant élève)	Matérielle	0,0	84,7	2,1	2 0,2
	Groupale	11,6		1,2	
	Méthodologique	2,4		0,9	
	De compétence	55,5		8,3	
	A portée sémiotique	6,7		6,9	
	culturelle	8,5		0,8	
Horizont	Matérielle	7,9	20	3,	6

ale (deux élèves s'entraident)				0	2,1
	Méthodolo gique	0,0		0,0	
	De compétence	6,0		0,2	
	A portée sémiotique	0,0		4, 5	
	culturelle	0,0		0,0	
e Groupal (plusieur s élèves discutent entre eux)	Méthodolo gique	4,9		0,0	2
	De compétence	1,2		36, 8	
	A portée sémiotique	0,0		2, 2	
	culturelle	0,0		1,4	
le Matériel (écran individuel ou projection)	Méthodolo gique	0,0		3,6	6 7,8 ²²
	De compétence	0,0		14, 5	
	A portée sémiotique	6		5, 7	
	culturelle	0,0		4,0	

Les médiations de compétences en classe normale sont ce que l'enseignant utilise pour « rendre sa classe vivante ». En classe TICE, il soutient par des médiations méthodologiques ou sémiotiques adaptées aux besoins particuliers.

²² On dépasse les 100% car certaines médiations sont à la fois horizontale et matérielle, un élève montre ou explique à un camarade une ressource en ligne.

d. Analyse

Translation du structural au cybernétique

Les statistiques montrent que la représentation des différentes interactions a changé. Les interactions horizontales ont changé de nature. En mode normal elles informent sur des éléments structurels. « *Tu as le cours ?* », « *tu as trouvé quoi ?* » « *T'en es où ?* ». En mode TICE, elles effectuent une vicariance des médiations méthodologiques verticales de l'enseignant, sont du domaine de l'heuristique et s'inscrivent dans la partie conjonction cybernétique.

Interactions fiduciaires

Les interactions horizontales de sentiment de compétence sont aussi plus nombreuses. À de nombreuses reprises, le sujet s'investit spontanément dans des médiations groupales orientées vers le développement de l'autre, soit pour lui donner des solutions soit pour se mettre en route avec lui vers une cible qu'il aurait eue du mal à atteindre tout seul.

Médiations sémiotiques

Par ailleurs, les médiations matérielles et groupales effectuent une vicariance des médiations méthodologiques effectuées en mode normal par l'enseignant.

Contrairement à ce que décrit Levine, il n'a pas été nécessaire que l'enseignant « prépare minutieusement cet ordre ». Son intention de mettre plus de vie dans la classe, restée sans effet en classe normale, se réalise en élargissant le réseau des ressources. Ses relations sont rythmées différemment, individualisées, adaptées au développement de celui auquel il s'adresse, dont il dit qu'« *elles soulèvent des représentations erronées* ». Ce sont des relations sémiotiques (Montandon, 2002 p. 122).

Amélioration du climat

La disponibilité de l'enseignant pour une écoute individuelle qui anticipe la relation sémiotique lui permet d'exprimer sa bienveillance ou dimension affective. Cela teinte le climat de la classe sans que la dimension affective ne s'interpose dans la relation directe. Les sujets du dispositif sont influencés par l'enseignant, selon un choix propre qui se répète en chacun d'eux. C'est ici le signe que l'innovation est là. (Flichy, 2003 p. 211) Le maître a été le Techno-aventurier et a appris à ne pas préparer ses cours tout seul. Il a accepté d'adopter des cours « suffisamment bons » et totalement disponibles avec l'enjeu de se garder lui aussi disponible. Les élèves ont suivi cette démarche d'élargissement des ressources, et leurs interactions relèvent davantage de l'heuristique et sont plus bénéfiques.

C'est d'ailleurs ce qu'il retient en fin de compte et en fin d'année. Son changement de posture a certes augmenté les médiations de médiations, mais lui a permis de sortir du champ de la didactique instructive du groupe et de se rapprocher de celui de l'accompagnement pédagogique ou son « moi groupal de type 2 » s'exprime mieux.

Emergence spontanée d'un « Moi groupal de type 2.0 »

Au niveau de la classe, nul besoin de formation spécifique pour apprendre à gérer ou maîtriser les dynamiques. Au contraire, les enseignants remettent aux dispositifs TICE le rôle qui leur était entièrement réservé (la méthode) et investissent le champ complexe de la médiation sémiotique.

L'émergence de ces activités -matérialisées par des groupes de TA bleus- et l'écoute des contenus montrent que les Sujets participent de façon volontaire au développement de leur groupe.

Dans ce réseau interconnecté, les enseignants innovants constituent des communautés qui partagent des ressources construites pour être l'axe des dispositifs TICE de leurs classes. La globalisation du groupe à la Toile verrait-elle émerger un « Moi groupal de type 2.0 », où la pulsion oblatrice trouve satisfaction à contribuer au bien commun du groupe distant avec lequel la syntonie n'entre pas en jeu ? En revanche, le sentiment d'appartenance à ce groupe distant est bien présent.

6. Conclusion

Du fait de ce dispositif TICE qui favorise le transfert des médiations méthodologiques et structurelles à l'intérieur de la médiation matérielle, « l'enseignant n'obture pas la scène » (Imbert, 1994 p. 28)

Les élèves regroupés par affinités sur des postes informatiques ont des interactions plus nombreuses et variées. Les différents types de médiations se succèdent sans interruption et les situations d'anxiété sont rapidement résolues par l'interaction du binôme ou de l'enseignant.

L'utilisation du TA dans le dispositif renforce l'institutionnalisation de la parole à l'intérieur des groupes qui se forment spontanément entre voisins (Montandon, 2002 p. 7)

L'utilisation des médiations TICE a un impact favorable sur l'évolution spontanée du type de Moi groupal dans la classe. Ce « spécialiste de la transformation intelligente du réel externe en réel interne » (Levine, et al., 2004) est l'effet le plus remarquable de l'introduction des TICE dans la classe.

Les TICE mettent à la portée des sujets-apprenants- élèves la Toile comme Miroir du monde. Ce dispositif produit spontanément chez les participants une pulsion du Moi groupal de type 2 (ou sentiment d'appartenance) qui se traduit par un enrichissement des échanges interpersonnels de contenus à plus grande portée sémiotique, et favorise le développement de chacun.

La résolution de cette pulsion apporte surtout un plaisir partagé qui colore le climat de la classe et satisfait tous les acteurs.

Bibliographie

Bruner, JS. 1983. *savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.

Buchs, C, Darnon, C et Quiazade, A. 2008. Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. 2008, 163, pp. 105-125.

Demaugé, Bruce. 2005. Le tétra'aide. <http://bdemaug.free.fr/>. [En ligne] 24 09 2005. [Citation : 30 09 2011.] <http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>.

Flichy, Patrice. 2003. *L'innovation technique*. Paris : Ed. la découverte, 2003.

Imbert, F. 1994. *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF, 1994.

Karagiorgi, Y et Loizos, S. 2005. Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. 2005, Vol. 8, 1, pp. 17-27. http://www.ifets.info/journals/8_1/5.pdf.

Latour, B et Callon, M. 2006. Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il? M Akrich, B Latour et M Callon. *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Paris : Presses des mines, 2006.

Lemoigne, Jean-Louis. 1999. *La Modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod, 1999.

Levine, J et Develay, M. 2003. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Issy : ESF, 2003.

Montandon, Christiane. 2002. *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 2002.

Ravenstein, jean. 1999. *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Paris, Bruxelles : de Boeck, 1999.

Reuchlin, M. 1993. *La psychologie différentielle*. Paris : PUF, 1993.

Vygotski, L.S. et Brossard, Michel. 2004. *Psychologie concrète de l'homme, Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Paris : PU Septentrion, 2004.

Vygotski, L.S. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La dispute, 1997.

DIVERSITE CULTURELLE A L'ECOLE

Thème 3 : diversité culturelle à l'école

Le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle : enjeux, débats et perspectives - Stéphanie Bauer

Le rapport à l'interculturalité : pratiques déclarées d'enseignants de l'école élémentaire en enseignement d'une langue étrangère - Véronique Lemoine

Le FLE au Maroc, perspective plurilingue et interculturelle - Asmaa ZEROUALI



**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Stéphanie Bauer

Université de Genève

Stephanie.bauer@unige.ch

Le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle : enjeux, débat et perspectives

Les transformations actuelles des systèmes éducatifs amènent à une redéfinition du rôle du chef d'établissement. Disposant d'une plus grande autonomie de gestion, il doit pour autant assurer les missions confiées par l'Etat et répondre notamment aux attentes de résultats. A l'heure où, conjointement à ces nouveaux modes de régulation, le public scolaire devient de plus en plus multiculturel, nous proposons de questionner la manière dont le chef d'établissement entend

répondre à ces défis. A la lumière d'une revue de la littérature essentiellement anglo-saxonne, nous aborderons cette problématique sous l'angle du leadership pour la justice sociale.

Mots-clés : Directeurs d'école, interculturel, politiques éducatives, justice sociale

1. Introduction : le chef d'établissement face à de nouveaux défis

On assiste depuis quelques décennies à une intensification des migrations internationales donnant lieu à une modification de la composition culturelle des sociétés modernes. Sur les bancs de l'école, se côtoient de plus en plus d'élèves originaires de pays différents. Parallèlement à cette diversification du public scolaire, les systèmes éducatifs se trouvent face à une nouvelle forme de régulation. Les établissements se voient disposer d'une plus grande autonomie tout en étant soumis à des exigences croissantes de redevabilité. Le chef d'établissement devient alors un acteur stratégique. En effet, il est la pièce charnière qui fait le lien entre les impératifs de résultats émis par les politiques éducatives et l'équipe pédagogique travaillant dans les classes. A l'heure justement où les écoles deviennent multiculturelles, la manière dont il entend répondre à ces nouveaux défis apparaît comme essentielle à la compréhension des enjeux soulevés par les réformes des systèmes éducatifs.

Curieusement, le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle est encore peu étudié dans la littérature francophone, alors même que son rôle est en pleine redéfinition. Nous nous proposons dans ce texte d'éclairer cette question à la lumière d'une revue de la littérature essentiellement anglophone, dont les recherches sur le sujet existent depuis plusieurs années. Nous allons voir quels sont les transformations sociales, éducatives et politiques qui redessinent le métier de chef d'établissement ainsi que les dilemmes qui se peuvent alors se poser.

2. Les approches interculturelles : une piste envisagée pour assurer l'égalité ?

Il est aujourd'hui communément admis que l'école faille à remplir sa mission d'égalité des chances. Les populations dont l'origine culturelle est différente de celle du pays d'accueil souffrent encore d'une discrimination sur le plan des résultats scolaires et de l'intégration sociale (OCDE, 2010). Afin de combler ce fossé, se développent dans les pays industrialisés un certain nombre de mesures. Les approches interculturelles²³ sont depuis les années 70-80 développées en tant que proposition d'action pour lutter contre les inégalités scolaires. Elles recouvrent plusieurs réalités et n'ont pas le même sens selon les

²³ A la suite de Dasen et Perregaux (2002), nous emploierons le terme d'approches interculturelles pour souligner leur caractère dynamique et polyvalent

contextes (Akkari, 2002). On retrouve dans la littérature quatre dénominations : l'éducation multiculturelle, l'éducation interculturelle, l'éducation antiraciste et l'éducation à la citoyenneté (McAndrew, 2001 ; Ouellet, 2002).

L'éducation multiculturelle et antiraciste sont majoritairement utilisées dans le monde anglo-saxon. Elles renvoient à une politique multiculturaliste de lutte contre les inégalités et les discriminations qui a été mise en place pour réparer les injustices commises dans le passé. Aujourd'hui, l'éducation multiculturelle ne touche pas que les minorités ethniques opprimées dans l'histoire mais s'adresse à tout le monde. Elle peut être comprise comme un mouvement de réforme du système éducatif ayant pour but de favoriser la réussite de tous les élèves, quels que soient leur genre, leur orientation sexuelle, leur capacités ou leurs groupes d'appartenances (culturels, raciaux ethniques, linguistiques et sociaux) (Banks & McGee Banks, 2007). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, employées dans le contexte francophone, prônent quant à elles une vision différente des relations ethniques et culturelles (Abdallah-Pretceille, 2004). Dans le modèle interculturel français par exemple, la différence culturelle n'est pas officiellement reconnue mais doit s'effacer au profit de la citoyenneté, de l'appartenance au modèle national, voire de l'assimilation républicaine (Payet & Van Zanten, 1996). Au Québec, les approches interculturelles mettent plus l'accent sur la reconnaissance du pluralisme de la société et l'équité entre les groupes (Pagé, 1993).

Comment ces approches s'opérationnalisent-elles ? L'accent peut être mis sur la formation des enseignants (Akkari, 2006 ; Mujawamariya, 2006 ; Allemann-Ghionda, Perregaux, & de Goumoëns, 1999 ; Ouellet, 2002; Sleeter, 1992), les politiques de discrimination positive (Henriot-Van Zanten, 1990), le curriculum scolaire, aussi bien officiel que caché (Gay, 2004) ainsi que sur les relations pédagogiques enseignant-élève, les relations entre élèves, avec les familles et les communautés (Kanouté & Vatz Laaroussi, 2008).

3. Les nouveaux modes de régulation et l'émergence d'un acteur stratégique : le chef d'établissement

De la même façon que les systèmes éducatifs se transforment dans leur approche de la diversité culturelle, leurs structures et modes de fonctionnement tendent à être modifiés par deux phénomènes importants : l'affaiblissement du contrôle de l'Etat lié à la décentralisation du système éducatif et l'émergence d'une logique de marché (Maroy, 2005 ; Van Zanten & Ball, 1997). L'affaiblissement du contrôle de l'Etat se traduit par une redistribution des pouvoirs au niveau local. Broadfoot (2000) explique que la mission de l'Etat a évolué passant d'une fonction bureaucratique à une fonction évaluatrice. Les établissements se voient accorder plus d'autonomie mais restent sous contrôle de l'Etat par le biais de l'accountability ou de l'obligation de rendre des comptes ou des résultats. Les établissements se voient confiés non plus des mandats mais doivent désormais gérer des projets (Perrenoud, 2001).

Cette transformation du système éducatif nous amène à questionner le rôle des acteurs intermédiaires et locaux, notamment les directeurs d'établissement, dans la réappropriation qu'ils se font

des nouvelles missions ainsi attribuées. Le chef d'établissement devient alors l'acteur stratégique entre les instances gouvernementales, qui formulent des politiques éducatives en matière de résultats, et le personnel pédagogique qui a la responsabilité de les garantir. Son rôle s'apparente de plus en plus à celui d'un manager, un gestionnaire autonome dont le leadership doit répondre aux objectifs escomptés (Barrère, 2006 ; Perrenoud, 2001 ; Dutercq & Lang, 2001).

Ce vaste mouvement de réforme ne se fait néanmoins pas sans heurts. Les systèmes éducatifs sont en effet structurés par des logiques historiques et sociales précédant ces réformes (Maroy, 2005). Des tensions peuvent ainsi émerger à l'heure de l'implémentation. Le processus de traduction, de négociation, mis en place par les acteurs et les Etats représente alors le facteur essentiel de la réalisation des objectifs. Si les textes officiels expriment toujours le souhait d'une participation collective et démocratique des acteurs, la recherche montre qu'elle reste difficile à mettre en place (Gather Thurler, 2000). L'importance du chef d'établissement dans ce processus de négociation est à souligner. Les relations avec le personnel enseignant (Barrère, 2006) ainsi que les réseaux et partenariats locaux (Maroy & Dupriez, 2000 ; Dutercq & Lang, 2001) sont notamment un facteur déterminant. Ce mouvement de réforme n'est pas sans conséquence sur le travail enseignant, comme le soulignent Lessard et Tardif (2004). Le processus de professionnalisation des enseignants est en effet fortement marqué par cette logique managériale ; une logique qui tend également à concerner d'autres acteurs scolaire comme le chef d'établissement.

4. Le leadership pour la justice sociale

Si le leadership éducatif ou leadership pédagogique n'a fait que récemment son apparition dans le monde francophone, il est bien implanté dans le monde anglophone. Le leadership scolaire est présent dans la littérature anglo-saxonne depuis les années 70-80 (Burns, 1978, puis Bass, 1985). En revanche, ce n'est que depuis les années 90-2000 qu'on essaie de lier les questions de diversité culturelle et de leadership. Le courant de l'éducation critique (éducation multiculturelle, antiraciste, théories critiques de la race,...), de manière générale, a contribué à cette émergence, notamment en dénonçant les discriminations raciales à l'école et dans la société (voir entre autres les travaux de Banks, 2001 et Sleeter, 1996). Apparaissent alors dans la littérature les concepts de leadership pour la justice sociale, leadership transformationnel ou transformatif, leadership culturellement pertinent, etc. Ces différentes formes de leadership ont pour point commun de tenter de concilier les fonctions associées au leadership, et notamment l'assurance de l'efficacité de l'établissement, et la lutte contre les discriminations raciales. Le leadership pour la justice sociale est défini comme suit par Theoharis (2007, p. 222) :

These principals advocate, lead, and keep at the center of their practice and vision issues of race, class, gender, disability, sexual orientation, and other historically and currently marginalizing conditions in the United States. This definition centers on addressing and eliminating marginalization in schools. In doing so, inclusive schooling practices for students with disabilities, English language learners, and other students traditionally segregated in schools are also necessitated by this definition.

Reprise par plusieurs auteurs (Riehl, 2000 ; Kose, 2009, 2011 ; Theoharis, 2007, 2010 ; Shields, 2004, 2010 ; Capper, Theoharis & James, 2006 ; Marshall & Oliva, 2006 ; McKenzie *et al.*, 2008), cette définition souligne une pratique inclusive à des fins de lutte contre la marginalisation des élèves issus de groupes minoritaires. Le leadership transformatif, tel que conçu par des auteurs comme Leithwood (1992, 1994),

Shields (2004, 2010), Dantley et Tillman (2006) va dans le même sens. L'accent est mis sur le traitement équitable des élèves et le fonctionnement démocratique des écoles.

La pratique se veut inclusive et transformative dans le sens d'un changement social (Riehl, 2000). Elle touché aussi bien aux représentations et conceptions de la diversité qu'aux pratiques et relations entre les acteurs éducatifs. Les recherches empiriques mettent en avant ces différentes dimensions. Au niveau des représentations, sont soulignées les capacités à avoir des attentes élevées pour tous les élèves (Billot, Goddard & Cranston, 2007) et à changer les conceptions de la diversité (Riehl, 2000), la tolérance et le dépassement des préconceptions (Carr, 1995 ; Gardiner & Enomoto, 2006 ; Katz, 1999) ainsi que l'engagement et la conscience critique (Mc Mahon, 2007 ; Theoharis, 2007, 2010). L'engagement et la conscience critique font la différence par rapport à une forme de leadership scolaire traditionnel, qui ne cherche pas à remettre en cause la structure de la société. Comme le soulignent plusieurs chercheurs (Dillard, 1995; Lomotey, 1993; Henze, 2000 ; McCray & Beachum, 2010), ce sont souvent les caractéristiques personnelles des chefs d'établissement (parcours de vie, expérience,...), plus que leur formation, qui va les pousser à s'engager pour la justice sociale. La pratique inclusive de la justice sociale comprend les dimensions suivantes :

- Développement de vision et de culture scolaire (Riehl, 2000, p.62 ; voir aussi Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood & Riehl, 2003; Marshall & Oliva, 2006; McKenzie *et al.*, 2008; Theoharis, 2007)
- Organisation de l'école: Il peut s'agir de mettre en place un curriculum valorisant la diversité (Ladson-Billings, 1995), de répartir les élèves afin de favoriser l'équité (Lee & Smith, 1997; Theoharis & O'Toole, 2011; Haar & Robicheau, 2008), de susciter un environnement de travail et d'apprentissage coopératif (Katz, 1999)
- Dimensions relationnelles: Une bonne communication avec tous les acteurs de la vie scolaire: équipe éducative, parents et communauté est relevée comme une condition essentielle à la justice sociale (Riehl, 2000 ; Theoharis & O'Toole, 2011 ; Carr, 1995; Henze, 2000 ; Gardiner & Enomoto, 2006 ; Billot *et al.*, 2007) et notamment à la résolution de conflit (Walker & Quong, 1998 ; Day, 2007)

Cependant la littérature relève aussi certaines limites au leadership pour la justice sociale. Tout d'abord, les recherches quantitatives qui tentent de mesurer l'effet "leader" sur la réussite des élèves ne sont pas toujours concluantes en ce sens (Leithwood & Jantzi, 2000). De plus, les mesures prises par les chefs d'établissement peuvent parfois aller contre les principes de justice sociale et d'équité et tomber dans la folklorisation ou "Food, fun and festival" (Billot *et al.*,2007). A l'heure de la mise en pratique, les leaders peuvent également se heurter à des résistances de la part des parents et enseignants (Billot *et al.*, 2007 ; Borland, 1994 ; Carr, 1995 ; Katz, 1999 ; Mc Mahon, 2007 ; Shields, 2010 ; Theoharis, 2010). L'engagement et la conscience critique fait souvent défaut dans la pratique des leaders (Cambron-Mc Cabe & Mc Carthy, 2005). La difficulté inhérente au métier de leader pour la justice sociale est bien mise en évidence par plusieurs auteurs (Foster, 1986 ; Capper, Theoharis & Sebastian, 2006 ; Bustamante, Nelson & Onwuegbuzie, 2009) notamment par Scheurich et Skrla (2003) qui parlent de « *job impossible* » en montrant les contradictions qui existent entre la mission de changement de la structure scolaire et de garant de cette dernière, en tant que représentant de l'institution.

5. Le chef d'établissement au cœur des réformes: vers une professionnalisation du métier?

La pression sur les résultats se fait en effet très importante sur les chefs d'établissement depuis ces dernières années. Le mouvement de standardisation des compétences des acteurs éducatifs, en premier lieu les enseignants (Lessard & Tardif, 2004), touche aussi les chefs d'établissement. Plusieurs référentiels existent aux USA, dont le ISLLC Standards for School Leaders, massivement utilisé pour évaluer les chefs d'établissement, et qui sert également de base à la systématisation de la formation de ces derniers (Cambron-Mc Cabe & Mc Carthy, 2005). Les chefs d'établissements sont évalués sur leur compétence culturelle (Day, 2007 ; Dukes & Ming, 2007 ; Bustamante, Nelson & Onwuegbuzie, 2009) ou leur leadership culturellement efficace (« *culturally proficient* » : Lindsey, Robins, & Terrell, 2003; Smith, 2005 ; Magno & Schiff, 2010).

L'évaluation standardisée du leadership scolaire, surtout en ce qui concerne la gestion de la diversité culturelle, est remise en question, non seulement pour la pertinence de ces instruments à mesurer une réalité complexe mais également pour la pression des résultats qui peut préteriter aux mesures favorisant l'équité au sein de l'établissement (Cambron-Mc Cabe & Mc Carthy, 2005 ; Capper & Jamison, 1993). C'est toute la logique managériale, dont est tirée la position même de leader, qui trouve ses limites face aux enjeux d'équité liée à la diversification des publics scolaires.

Conclusion

Le chef d'établissement voit son rôle redéfini par de nouveaux mandats à la signification parfois contradictoire. Influencé par deux courants distincts, le management et la pédagogie critique, la position même de leader scolaire résulte d'un mélange que l'on pourrait qualifier de controversé si ce n'est d'explosif. Les enjeux d'une telle fonction sont considérables : réduction des inégalités, améliorations des résultats, lutte contre la marginalisation à l'école et dans la société. Cependant les résistances sont tout aussi de taille, qu'elles proviennent des acteurs ou surtout de l'institution dont la structure et la mission ne s'accordent pas nécessairement avec celles de la justice sociale et de la démocratie.

Dans le monde anglo-saxon, le leadership scolaire est bien implanté depuis plusieurs décennies. Il se voit aujourd'hui ajouter le défi de la diversité culturelle et de la mise en place de la justice sociale. En Europe francophone, on ne trouve pas encore de recherche traitant explicitement du lien entre leadership scolaire et diversité culturelle. C'est pourquoi nous souhaiterions combler ce manque en proposant un questionnement sur le rôle des chefs d'établissement dans la gestion des écoles multiculturelles en mettant en miroir les deux contextes anglophones et francophones. De manière plus précise, il serait intéressant d'analyser deux terrains distincts dans leur politique de gestion de la diversité comme le Canada et la Suisse. En effet, Si en suisse, les performances des élèves issus de la migration sont nettement inférieures aux performances des élèves d'origine suisse, au Canada l'écart est bien moindre et la réussite globale plus élevée (OCDE, 2010). Interroger les directeurs d'école primaire et secondaire et leurs pratiques de gestion de la diversité pourrait nous éclairer sur la façon dont sont perçues et mises en pratiques les différentes missions auxquelles ils doivent répondre. Se targuant d'une double finalité : cognitive et pragmatique, la valeur ajoutée de la comparaison réside dans la décentration qu'elle permet sur les phénomènes éducatifs. La question du leadership scolaire dans la gestion de la diversité étant complexe, polémique et actuelle, mettre en relation deux contextes distincts ne peut que nous aider à mieux saisir tous les enjeux et débats que soulève cette profession « *impossible* » ?

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- AKKARI, A. (2002), "Le multiculturalisme critique", *Multikulturalismus und multilinguismus*, 39-55.
- AKKARI, A. (2006), "Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique", *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n°4, pp.233-258.
- ALLEMANN-GHIONDA, C., PERREGAUX, C., & de GOUMOËNS, C. (1999), *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, Editions Universitaires.
- BANKS, J. A. (2001), *Cultural diversity and education : foundations, curriculum, and teaching (4th ed.)*, Boston, Toronto, Allyn et Bacon.
- BANKS, J. A., & MCGEE BANKS, C. A. (Eds.). (2007), *Multicultural education : issues and perspectives*, Hoboken, NJ, Wiley.
- BARRÈRE, A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*, Paris, PUF.
- BASS, B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectations*, New York, Free Press.
- BILLOT, J., GODDARD, J. T., & CRANSTON, N. (2007), How principals manage ethnocultural diversity: Learning from three countries, *CCEAM*, 3.
- BORLAND, B. (1994). *How Two School Faculties Look at " Multicultural Education."*. Research Report. Retrieved [2011-09-02] from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED390721.pdf>
- BROADFOOT, P. (2000), "Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur", *Revue française de pédagogie*, vol. 130, n°1, pp.43-55.
- BURNS, J. (1978), *Leadership*, New York, Harper & Row.
- BUSTAMANTE, R. M., NELSON, J. A., & ONWUEGBUZIE, A. J. (2009), "Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation", *Educational Administration Quarterly*, vol. 45, n°5, pp.793-827.
- CAMBRON-MCCABE, N., & MCCARTHY, M. M. (2005), "Educating school leaders for social justice", *Educational Policy*, vol.19, n°1, pp.201-222.

CAPPER, C. A., & JAMISON, M. T. (1993), "Let the buyer beware: Total quality management and educational research and practice", *Educational Researcher*, vol.22, n°8, pp.25-30.

CAPPER, C. A., THEOHARIS, G., & SEBASTIAN, J. (2006), "Toward a framework for preparing leaders for social justice", *Journal of Educational Administration*, vol.44, n°3, pp.209-224.

CARR, C. S. (1995), "Mexican American Female Principals In Pursuit of Democratic Praxis and a Legacy of Caring", *Journal of CAPEA (California Assn. of Professors of Educational Administration)*, n°8, pp.93-102.

DANTLEY, M. E., & TILLMAN, L. C. (2006). "Social justice and moral transformative leadership", *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, C. Marshall & M. Oliva (Ed), Boston, Toronto, Allyn & Bacon, pp.16-30.

DASEN, P. R., & PERREGAUX, C. (2002), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles, De Boeck Université.

DAY, C. (2007), "What Being a Successful Principal Really Means: An International Perspective", *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, n°19, pp.13-24.

DILLARD, C. B. (1995), "Leading with her life: An African American feminist (re) interpretation of leadership for an urban high school principal", *Educational Administration Quarterly*, vol.31, n°4, pp.539-563.

DUKES, C. & MING, K. (2007), "The administrator's role in fostering cultural competence in schools", *ERS Spectrum*, vol.25, n°3, pp.19-27.

DUTERCQ, Y., & LANG, V. (2001), "L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français", *Education et sociétés*, n°2, pp.49-64.

FOSTER, W. (1986), *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*, Buffalo, NY, Prometheus Books.

GATHER THURLER, M. (2000), "L'innovation négociée: une porte étroite", *Revue française de pédagogie*, vol.130, n°1, pp.29-42.

GARDINER, M. E., & ENOMOTO, E. K. (2006), "Urban school principals and their role as multicultural leaders", *Urban Education*, vol.41, n°6, pp.560-584.

GAY, G. (2004), "Curriculum Theory and Multicultural Education", *Handbook of research on multicultural education*, J. A. Banks (Dir.), San Francisco, CA, Jossey-Bass.

HAAR, J. M., & ROBICHEAU, J. W. (2008), *Minority School Leaders: Contributing to the Development of an Inclusive Multi-Cultural Environment*, Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (60th, New Orleans, LA, Feb 7-10, 2008)

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990), *L'école et l'espace local: les enjeux des Zones d'Education Prioritaires*, Presses universitaires de Lyon.

HENZE, R. C. (2000), *Leading for diversity: how school leaders achieve racial and ethnic harmony*, Santa Cruz, Ca, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

KANOUTÉ, F., & VATZ LAAROUSSI, M. (Eds.). (2008), "Relations écoles – familles de minorités ethnoculturelles", *Revue des sciences de l'éducation*, vol.34, n°2.

KATZ, A. (1999), "Keepin'it real: Personalizing school experiences for diverse learners to create harmony and minimize interethnic conflict", *Journal of Negro Education*, vol.68, n°4, pp.496-510.

KOSE, B. W. (2009), "The Principal's Role in Professional Development for Social Justice", *Urban Education*, vol.44, n°6, pp.628-663.

KOSE, B. W. (2011), "Developing a Transformative School Vision: Lessons From Peer-Nominated Principals", *Education and Urban Society*, vol.43, n°2, pp.119-136.

LADSON-BILLINGS, G. (1995), "Toward a theory of culturally relevant pedagogy", *American Educational Research Journal*, vol.32, n°3, pp.465-491.

LEE, V. E., & SMITH, J. B. (1997), "High school size: Which works best and for whom?" *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol.19, n°3, pp.205-227.

LEITHWOOD, K. (1992) "The move toward transformational leadership", *Educational Leadership*, vol.49, n°5, pp.8-12.

LEITHWOOD, K. (1994), "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, vol.30, n°4, pp.498-518.

LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (2000), "The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school", *Journal of Educational Administration*, vol.38, n°2, pp.112-129.

LEITHWOOD, K., & RIEHL, C. (2003), *What we know about successful school leadership*, Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

LESSARD, C., & TARDIF, M. (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec: Presses de l'Université Laval.

LINDSEY, R. B., ROBINS, K. N., & TERRELL, R. D. (2003), *Cultural proficiency: A manual for school leaders*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

MAGNO, C., & SCHIFF, M. (2010), Culturally Responsive Leadership: Best Practice in Integrating Immigrant Students. *Intercultural Education*, 21(1), 87-91

MAROY, C. (2005), "Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe", *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°49, pp.1-30.

MAROY, C., & DUPRIEZ, V. (2000), La régulation dans les systèmes scolaires, *Revue française de pédagogie*, vol.130, n°1, pp.73-87.

MARSHALL, C., & OLIVA, M. (2006), "Building the capacities of social justice leaders", *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, C. Marshall & M. Oliva (Dir.), Boston, Toronto, Allyn & Bacon, pp. 1-15.

MCANDREW, M. (2001), *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

MCCRAY, C. R., & BEACHUM, F. D. (2010), "An Analysis of How the Gender and Race of School Principals Influence Their Perception of Multicultural Education", *International Journal of Education Policy and Leadership*, vol.5, n°4.

MCKENZIE, K. B., CHRISTMAN, D. E., HERNANDEZ, F., FIERRO, E., CAPPER, C. A., DANTLEY, M., GONZÁLEZ, M.L., CAMBRON-MCCABE, N. & SCHEURICH, J. J. (2008), "From the field: A proposal for educating leaders for social justice", *Educational Administration Quarterly*, vol.44, n°1, pp.111-138.

MCMAHON, B. (2007), "Educational administrators' conceptions of whiteness, anti-racism and social justice", *Journal of Educational Administration*, vol.45, n°6, pp.684-696.

MUJAWAMARIYA, D. (Dir.). (2006), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*, Bern, Peter Lang.

OCDE. (2010), *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, Paris, OCDE.

OUELLET, F. (2002), "Quelle formation interculturelle en éducation?", *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, DASEN, P. R., & PERREGAUX, C. (Dir.), Bruxelles, De Boeck Université, pp.243-260.

PAGÉ, M. (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.

PAYET, J. P., & VAN ZANTEN, A. (1996), "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques", *Revue française de pédagogie*, n°117, pp.87-149.

PERRENOUD, P. (2001), "L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative", *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, G. Pelletier (dir.), Montréal, Université de Montréal/AFIDES.

RIEHL, C. J. (2000), "The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration", *Review of Educational Research*, vol.70, n°1, pp.55-81.

SCHEURICH, J. J., & SKRLA, L. (2003), *Leadership for equity and excellence: Creating high-achievement classrooms, schools, and districts*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

SHIELDS, C. M. (2004), "Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence", *Educational Administration Quarterly*, vol.40, n°1, pp.109-132.

SHIELDS, C. M. (2010), "Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts", *Educational Administration Quarterly*, vol.46, n°4, pp.558-589.

SLEETER, C. E. (1992), *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education*, Bristol, Falmer Press.

SLEETER, C. E. (1996), *Multicultural education as social activism*, State Univ of New York Pr.

SMITH, C. A. (2005), "School Factors that Contribute to the Underachievement of Students of Color and What Culturally Competent School Leaders Can Do", *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, n°17, pp.21-32.

THEOHARIS, G. (2007), "Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership", *Educational Administration Quarterly*, vol.43, n°2, pp.221-258.

THEOHARIS, G. (2010), "Disrupting Injustice: Principals Narrate the Strategies They Use to Improve Their Schools and Advance Social Justice", *The Teachers College Record*, vol.112, n°1.

THEOHARIS, G., & O'TOOLE, J. (2011), "Leading Inclusive ELL: Social Justice Leadership for English Language Learners", *Educational Administration Quarterly*, vol.47, n°4, pp.646-688.

VAN ZANTEN, A., & BALL, S. (1997), "Comparer pour comprendre: Globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales", *Revue de l'Institut de sociologie (1-4)*, pp.113-131.

WALKER, A., & QUONG, T. (1998), "Valuing differences: Strategies for dealing with the tensions of educational leadership in a global society", *Peabody journal of Education*, vol.73, n°2, pp.81-105.



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Véronique Lemoine

Théodile CIREL – Lille 3

lemoineve@gmail.com

Le rapport à l'interculturalité : pratiques déclarées d'enseignants de l'école élémentaire en enseignement d'une langue étrangère

Depuis l'adossé du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues aux textes institutionnels pour l'enseignement des langues à l'école élémentaire la question de répondre à la demande sociale est de plus en plus pressante. Cette étude relate les problématiques liées à l'interculturel et à l'identité professionnelle qui paraissent incontournables pour questionner les pratiques d'enseignants. Fondée sur l'analyse d'un focus group d'enseignants en formation, cette étude montre que les interactions dans les échanges amènent les participants à faire de

« l'enseignable interculturel » avec les injonctions officielles et leurs propres conceptions. Des discours émergent des facettes spécifiques de l'interculturel dans une tension entre recyclage d'idées culturalistes et tentatives de renouvellement.

Mots clés : *focus group, interculturel, contenus d'enseignement, enseignants*

Introduction

La question des contenus d'enseignement en langues vivantes à l'Ecole française est particulièrement vive depuis l'adossement des programmes au CECRL en 2006 et l'introduction du Socle Commun de Connaissances et de Compétences. L'enjeu est important dans un monde en perpétuel mouvement qui invite l'école à s'ouvrir sur la vie (Harlé, 2010, p.10). Il est intéressant à l'heure où le Ministère de l'Education National français a institué un Comité²⁴ Stratégique des langues de se questionner sur les contenus d'enseignement et de formation des langues à l'école. Peut-on penser que les langues vivantes vont « être en débat, en renégociation » termes empruntés à Reuter (2010, p.85) et permettre un questionnement sur les contenus interculturels.

Cette étude focalise sur les contenus (inter)culturels enseignés déclarés par des enseignants contractuels en langues : comment ces enseignants (re)construisent-ils un aspect spécifique et mouvant de la discipline, à savoir l'interculturel, entre injonctions ministérielles et enjeux sociaux? Afin de mieux appréhender comment ces enseignants contractuels élaborent des enseignements (inter)culturels, j'ai mis en place un *focus group* qui a rassemblé un groupe « naturel » (Broutin, 2007, P.19) de huit professionnels qui ont la même ancienneté dans le métier. Le *focus group* est pertinent pour approcher la construction du discours des participants de manière dynamique et dialogique selon les principes bakhtiniens. Cette démarche dans un contexte donné amène par ailleurs les enseignants contractuels à construire une image d'eux-mêmes en échangeant avec les autres lorsqu'ils parlent des leurs pratiques (inter)culturelles. Il apparaît que la forme interactive, les influences réciproques dans le *focus group* mettent en lumière l'aspect insaisissable et fuyant de l'identité à envisager comme un processus plutôt que comme un facteur prédéfini (Bauman, 2010, p.10, p.25). L'article éclaire aussi comment ces enseignants se construisent une identité d'experts face à la langue et culture qu'ils enseignent, en marquant une frontière avec les autres non experts sollicités par l'Institution²⁵.

²⁴ Luc Chatel, ministre de l'éducation en France a institué le 4 avril 2011 un Comité Stratégique des langues présidé par Suzy Halimi et composé en partie « d'experts reconnus » (cf. texte en ligne sur le site education.gouv.fr) : Claude Hagège, Jean-Claude Beacco, Anne Trévisse.

²⁵ Depuis 2007 tout professeur des écoles ayant passé le concours avec l'épreuve de langue obligatoire se voit « apte en langue ». Par ailleurs dans l'Académie de Lille tous les enseignants de cycle 2 (CP et CE1) sont sollicités par l'Institution « pour faire » et cette sollicitation va s'étendre au cycle 3 à la rentrée 2011.

Par une analyse qualitative dialogique des données je tente de montrer la nature des interactions : discours partagés, nuancés/silences et l'ancrage des échanges dans d'autres voix (Adelswärd, Linell, Wibeck, 2004, p.258). Aussi cette même partie apporte-t-elle quelques éléments de compréhension des « *statuts convoqués* » des participants (Grossen, Salazar Orvig, 2004, p.268). En conclusion j'expose les limites de cette étude et des questions d'ouverture pour la construction de contenus de formation en langues vivantes à l'école élémentaire.

1. Comprendre les énoncés des enseignants par un *focus group*

En tant que méthode de recherche qualitative, le *focus group* permet de susciter un débat d'opinions dans un groupe restreint sur un sujet précis. Les données orales recueillies donnent un point de départ à une analyse compréhensive de certains phénomènes complexes pensés, vécus (Krueger, Casey, 2009, p.4 ; Baribeau, 2010, p.29 ; Kitzinger, Markova, Kalampalikis, 2004, p.237). L'intérêt porte sur les individus du groupe et les interactions que le groupe génère. Au cours des échanges, les enseignants contractuels « *adoptent la perspective d'autrui et affirment [leur] propre perspective* » (Markova, 2004, p.233) autour d'un objet commun imposé mais relevant d'une préoccupation professionnelle. De façon instable et temporaire va se révéler ce que signifie pour les enseignants contractuels enseigner l'interculturel aux élèves et être enseignants contractuels par rapport à « l'autre » à visage multiple.

1.1 L'interculturel dans les injonctions : tension entre un savoir figé et une finalité complexe

Comment les contenus de savoirs (inter)culturels sont-ils présentés dans ces textes ? Seul le CECRL utilise le terme d'interculturel associé à divers mots (CECRL, pp.83-84-85 -114). C'est aussi le texte qui présente le plus d'articulation avec les notions d'autonomie de l'apprenant, d'apprendre à apprendre, de compréhension réciproque, de coopération tout en employant parfois le terme de culture(s). Ce qui peut mener à une confusion entre une approche interculturelle et une approche culturaliste. Quant au Socle Commun de Connaissances et de Compétences (désormais SCCC) il présente des ambiguïtés lorsqu'il parle de « *compréhension des cultures pour dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes* » (SCCC, p.8). En effet si cette phrase mixe les notions d'identité et d'altérité, parle-t-on d'apprécier la complexité de l'identité d'un individu dans ses aspects changeants ou d'acquérir des savoirs figés sur les cultures ? Enfin, les programmes de langues à l'école élémentaire découpent le savoir culturel en deux paragraphes distincts. L'un, intitulé « Connaissances : culture et lexique » focalise essentiellement sur des savoirs (Bulletin Officiel Hors série n°8 du 30 août 2007, p.5). L'autre paragraphe se nomme « Attitudes ». Il y est stipulé que l'élève développera le sens du relatif, de l'altérité, un sens critique pour dépasser les stéréotypes ... qui lui sont pourtant présentés en parallèle à travers une mosaïque d'éléments statiques qui homogénéise l'étranger et mène l'élève à généraliser sur l'étranger. On voit bien dans le cadre de la mise en texte du savoir dans les programmes que les enseignants sont amenés à faire de l'enseignable avec des injonctions fortement axées sur des connaissances. L'analyse montre la valorisation de catégories, de différences qui tendent parfois jusqu'à un discours dichotomique où l'autre représente une menace. Par exemple, dans l'extrait 1 la remarque de la participante est basée sur une quasi généralisation, « *ils ont tendance à* », du comportement des commerçants en Angleterre lorsqu'ils rencontrent des élèves français. Elle mêle dans sa remarque une vigilance adressée aux élèves et en même temps elle donne une indication à ses collègues :

Extrait 1

1. 63. L5NN : *faites attention à ce qu'ils vous rendent (la monnaie) parce que bon dans les magasins ils ont tendance à prendre dans les porte-monnaie des enfants pour euh payer*

Peu de temps avant la même participante explique qu'elle enseigne la monnaie aux élèves non seulement parce qu'on « *n'était pas à l'Euro mais à la Livre Sterling* » mais aussi pour « *éviter que les enfants se/se fassent rouler* ». Ici elle nuance la catégorie « *étranger dangereux* », en y ajoutant un jugement de valeur. Vasseur (2000, p.50) explique que dans ce type de discours la référence est l'expérience personnelle et que les remarques faites « *se présentent comme des constats pseudo-objectifs* ». Les remarques de la participante sont avancées sans retenue, posées comme acquises et connues et tendent à établir des frontières, des distances (Abdallah Pretceille, 2010, p.12). En même temps, l'une des finalités de l'enseignement des langues est de construire la collaboration entre citoyens adaptatifs, autonomes et donc de tenir compte du nécessaire développement de compétences interculturelles dans les contenus d'enseignement, en tant que « *Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts* » (Erll, Gymnich, 2011, p.5), « *as one of the main objective of foreign [...] language pedagogy* » (Hu, 2009, VII). Certaines affirmations montrent d'ailleurs que c'est une préoccupation des enseignants. Il faut que les élèves soient « *obligés de se débrouiller seuls, d'apprendre à vivre avec les autres* ». En 18. la participante parle de les mener à l'autonomie avec de l'aide, de les mettre en confiance.

1.2 L'organisation du *focus group*

J'ai organisé en février 2011 un *focus group* d'1h16 au sein d'une formation qui regroupait 8 enseignants contractuels de langue embauchés en Contrat à Durée Indéterminée par l'Académie de Lille. Les participants avaient été sollicités par email *via* une maquette (Van der Maren, 2010, pp.129-139) indiquait les objectifs, les garanties d'anonymat et les thèmes à aborder pendant le *focus group* : leurs pratiques (inter)culturelles autour de la thématique d'organisation d'un voyage à l'étranger et leur rôle/statut d'enseignants en langues. La présentation en amont des idées à discuter m'a permis de n'intervenir que pour accueillir les participants et pour effectuer une relance sur le sujet à traiter. Les conversations enregistrées et filmées ont été retranscrites. Ce *focus group* intitulé fra1 est le premier en France. Il s'inscrit dans une série de quatre *focus groups* dont deux en Allemagne. J'ai choisi d'identifier les participants par un L qui indique leur statut de sujet parlant et un nombre de 1 à 6 qui montre que 6 participants sur 8 ont pris la parole. J'ai identifié les tours de parole de 1. à 274 pour donner des repères dans l'analyse. Je rends compte notamment des chevauchements de paroles, des dimensions prosodiques. Après la phase de retranscription et de relecture j'ai identifié des catégories et choisi des extraits qui donnent des pistes pour comprendre la co-construction des discours des enseignants sur l'interculturel qu'ils enseignent et sur certains aspects du processus identitaire professionnel.

2. Le dialogisme

Pour cette étude j'opte pour une analyse selon les principes de Bakhtine qui propose une conceptualisation des énoncés, le dialogisme. Pour l'auteur il est nécessaire d'étudier le « donné » et le « créé » de l'énoncé, ce qui existait avant l'énoncé et ce qui n'a jamais été auparavant (Bakhtine, 1976, p.299). Les participants expriment ce qu'ils ont à dire sur leurs expériences et une fois leur énoncé achevé les autres peuvent y réagir dans un contexte d'énonciation précis. Ainsi les locuteurs alternent, utilisent les énoncés du passé et en créent de nouveaux. Il y a modification, transformation, construction des discours entre les participants. Todorov (1981, p.39) parle de « *la dualité irréductible du locuteur et du récepteur* » et selon Markova (2004, p.233) « *il ne peut y avoir d'ego sans alter* ». Dans l'extrait 2, une participante répond à la première question sur l'organisation d'un voyage scolaire à l'étranger et justifie son intervention :

Extrait 2

L0 : si vous voulez bien commencer sur le premier thème qui est le thème de l'organisation d'un voyage avec des élèves

1. L1N : moi, j'veais prendre la parole parce que moi je l'organise.

L1N expose aux autres, novices dans l'organisation de voyages scolaires, son expérience. Deux autres enseignantes interviennent dans le discours de L1N en la questionnant, en ponctuant ce qu'elle dit jusqu'à ce que L4N prenne la parole. Celle-ci questionne la pratique de L1N.

Extrait 3

11. L4N : est-ce que tu fais euh un genre de questionnaire où euh les enfants sont euh laissés seuls pendant deux heures dans une Allemagne où on peut :

12. L1N : alors on les laisse pas seuls par contre on est trois adultes euh : donc le directeur euh de l'école hum une personne qui est euh surtout j'dirai euh là pour tout ce qui est soins hospitaliers etc // qui/qui a des connaissances au niveau euh intervention d'urgence

L1N apporte des éléments d'information sur l'encadrement des élèves pour pallier les situations difficiles et ne prend appui que sur une partie de la question de L4N. A savoir le fait de laisser les élèves seuls ou non sans répondre à la question pédagogique de l'utilisation d'un questionnaire. Elle s'engage plutôt sur un sujet en articulation avec « *l'étranger-dangereux* », terme emprunté à Kitziinger (2004, p.304). Ce qui semble ne pas satisfaire L4N car elle relance sa question en y incluant une autre voix.

Extrait 4

15. L4N : *parce que j'ai une amie justement elle enseigne l'anglais et euh elle a parti à Londres et euh un moment donné ils ont laissé les enfants pendant une heure ou deux ... les enfants étaient obligés de se débrouiller et ils avaient un questionnaire, on dit questionnaire ?*

18. L1N : *ça moi j'ai pas encore mis en pratique*

L1N accepte de changer de statut temporairement, d'expérimentée à novice, le temps de répondre précisément à l'utilisation ou non du questionnaire avec les élèves. Elle ne veut pas perdre la face (Goffman, 1967 ; Adelswärd, Linell, Wibeck, 2004, p.258) et redémarre son discours par « *par contre* » comme pour reprendre son statut initial d'expérimentée. Cela lui permet de garder confiance en elle et continuer à relater son expérience. De son côté L4N fait intervenir un tiers « son amie » pour réinterroger L1N. Cela met donc une distance émotionnelle entre les deux participantes et n'évince pas le sujet dans lequel L4N souhaite persister et pour lequel elle avait du mal à obtenir une réponse.

Ces extraits montrent que L1N finit par prendre en compte l'autre et qu'elle s'inclut dans le groupe en tant que novice sur un sujet précis. Ainsi *le focus group* permet aux participants de changer de statuts dans la confrontation aux autres. En effet, « *les discours naturels sont [...] le lieu où se construisent en permanence l'identité sociale, et la relation interpersonnelle* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.59). *Le focus group* permet d'« *analyser de très près, sur la base de données authentiques le fonctionnement d'échanges langagiers* » (*ibid* 1998, p.52) et comprendre ce qui s'y passe. Il y a un va-et-vient dans le positionnement de la participante L1N qui dans un premier temps s'exclut du groupe en tant qu'individu expert et s'y inclut ensuite en tant qu'individu au même rang, c'est-à-dire novice. L'analyse des données enregistrées recueillies met en évidence des consensus, des contradictions sur l'interculturel enseigné par les maîtres contractuels.

3. Définir l'interculturel par le croisement des regards de différentes disciplines et des savoirs des enseignants

Au milieu de cette nébuleuse on note « *un certain nombre de malentendus autour de la notion d'interculturel* » (Dervin, 2010, p.33), des difficultés à se défaire de la parcellisation des cultures, d'une sélection de contenus d'enseignement en découpages culturalistes qui réduisent la complexité humaine à des objets (plats typiques, habitat par exemple). L'extrait 5 montre qu'il existe un consensus massif :

Extrait 5

3. L1N : *j'fais beaucoup de civilisation pour montrer à quoi ressemblent les rues, comment fonctionnent les feux.*

12. L1N : *les allemands mangent debout donc les tables sont hautes. J'veux dire l'environnement ou euh la couleur des toits des maisons qui est différente.*

31. L2NN : *on va à Rye et à Douvres BON Rye parce que c'est une petite ville typique et euh c'est j'dirai c'est un petit condensé hein de :*

54. L5NN : *les plus grands monuments de Londres parce que ben c'est comme la Tour Eiffel j'veux dire t'as des monuments sur Londres qui sont qu'on peut pas manquer. Ils (élèves) ont constaté eux mêmes les choses différentes les cabines téléphoniques, les boîtes aux lettres les taxis.*

De nombreux exemples convergents égrènent les échanges. Les participants collaborent pour étayer un discours partagé de pratiques similaires autour d'objets culturels. Les discours sont étayés d'exemples concrets de monuments, de lieux, de différences sans que la diversité humaine ne soit mentionnée.

Ces quelques éléments d'analyse montrent la complexité de trouver traces de l'interculturel dans les pratiques enseignantes. La bivalence dans la définition est notamment perceptible dans les écrits des chercheurs actuels : tantôt on parle de cultures différentes, tantôt des diverses diversités de l'humanité, d'un humanisme du divers (Dervin, 2010, Abdallah Pretceille, 2010, 2003).

La première position met en avant le terme même de culture dans ses définitions de l'interculturel. Müller (2008, p.7) indique qu'il s'agit de « *Beziehung zwischen verschiedenen Kulturen* », Byram (2000, p.55) préconise que l'enseignant fasse découvrir des choses nouvelles sur les autres, sur leurs cultures et leurs identités. Selon Erll et Gymnich (2010, p.35) expliquent l'importance de « l'inter » et rappellent que « *die lateinische Vorsilbe « inter » bedeutet zwischen. Interkulturel ist damit alles, was sich zwischen verschiedenen*

Kulturen ereignet ». L'accent est donc mis sur la différence des cultures. Peut-on dans ces définitions soupçonner le camouflage d'une approche culturaliste ? La deuxième position prend en considération « l'inter » en tant qu'interactions entre individus, échanges, construction de discours en dyade mais aussi en sous forme de polylogue (Kerbrat-Orecchioni et Plantin ; 1995). Ce qui suppose des impacts sur l'autre, du partage de savoirs, de confrontations d'idées et amène à des changements liés à ce principe d'influence (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.313). Tout comme l'interculturel suppose « *to be willing to modify their behaviour [people] as an indication of respect for the people of other cultures* » (Hu, 2009, XI). Cette position rend compte de la porosité des disciplines pour définir un concept complexe, des apports de la sociologie, de la psychologie, de l'anthropologie à la didactique des langues mais aussi du rôle des experts enseignants.

La question de comprendre comment les enseignants s'influencent et font sens avec ces diverses injonctions institutionnelles et les exigences sociétales de mobilité, d'échanges, de rencontres avec l'Autre « *au-delà des visions figées de sa culturalité et de ma culturalité [...] dans ses diversités* » (Dervin, 2010, p.35) laisse encore une grande place réflexive. Comment parviennent-ils à concilier les deux tendances perceptibles dans les textes officiels et tentent à faire de l'interculturel ? Dans cette étude plusieurs participants parlent de projets, de lecture de contes, d'exposés, de travail de compétences transversales d'observation, de recherche d'indices, de formation à l'autonomie. Ils essaient donc de contextualiser les contenus de leur enseignement. Pourtant ils réduisent souvent l'étranger à des objets figés et on se rend compte que de leurs discours émergent un certain nombre de canulars lorsqu'ils parlent d'interculturel (Dervin dans *les canulars de l'interculturel*). Ils énoncent le voyage comme une garantie de développement de compétences interculturelles tout en y apposant des expressions telles que « *c'est l'aventure* » mais aussi que « *c'est la peur de l'inconnu* ». Ce dépaysement qui allie exotisme et crainte semble être présenté comme essentiel dans la formation d'un futur citoyen ... touriste.

Extrait 6

12. L1N : *donc on fait des, on fait des thèmes, visite touristique donc admettons moi je fais tout ce qui est shopping parce que c'est moi qui doit parler donc euh je suis les enfants quand ils font leurs shopping, mon directeur fait la visite touristique avec eux [...] j'fais faire des reportages photos, donc euh c'est l- - ah ça c'est génial <fraL ??> - -l ah alors un groupe qui fait des reportage photos sur ce qui est exactement comme en France et sur ce qui est, et un groupe qui fait sur ce qui est absolument pas comme en France, pis au retour en met en confrontation les deux groupes et euh on voit pourquoi euh c'est si différent.*

45.L2NN : *il (le directeur) m'a demandé si j'avais des idées de/de destinations et c'est là que j'ai parlé de Douvres et Rye parce que j'avais déjà organisé avec des élèves dans une autre école, donc j'ai montré de la documentation, il a trouvé que c'était intéressant donc euh donc il m'a laissé faire, il m'a laissé réserver donc j'ai réservé euh bah le son et lumière à Rye et euh l'entrée au château de Douvres*

Dans ce canular que Dervin (2010) intitule « *voyager permet de rencontrer l'autre* » s'insère un second canular « *dans ma culture, c'est différent, on ne fait pas comme ça* ». Or « *la diversité est ce qui caractérise l'humain* » (Abdallah Pretceille, 2010, p.12), ce qui rend ce marquage réducteur illégitime pour aller à la rencontre de l'autre, de soi-même et savoir co-agir. L'articulation entre l'interculturalité et les mises en œuvre pratiques bien que difficile devient un incontournable dans la construction de contenu d'enseignement et de formation.

4. Notion corollaire à l'interculturel : le processus identitaire en jeu

Cette réflexion sur l'interculturel se prolonge par un travail sur l'identité professionnelle en contexte situé. Il apparaît que la forme interactive, les influences réciproques mettent en lumière l'aspect insaisissable et fuyant de l'identité à envisager comme un processus plutôt que comme un facteur prédéfini qui se construit et se reconstruit constamment au sein des échanges sociaux (Bauman, 2010, pp.10, 25 ; Cuche, 2010, p.101). Par exemple l'article éclaire comment ces enseignants se construisent une identité d'experts face à la langue qu'ils enseignent, marquant une frontière avec les autres non experts sollicités par l'Institution²⁶ quand ils parlent d'interculturel. Lors des échanges on remarque que les changements sociaux qu'ils ont connus au cours de leur activité dans l'Education Nationale amène un aspect de leur identité à se reformuler de façon différente. D'abord vacataires, ils sont devenus contractuels, on les prend pour des assistants de langue et ils se nomment intervenants langue. Ils oscillent entre révolte et fierté. L'une dit « *on est un mélange de maître aux(xx) des pions des gardiennes de crèche des pères fouettards* » mais aussi « *des gens qui sont quelque fois compétents* » entrecoupe une autre.

Ensuite questionnés sur leurs pratiques interculturelles certains participants n'hésitent pas à convoquer d'autres statuts sociaux, notamment celui de « mère de ». Quand il est question de laisser les élèves se débrouiller seuls à l'étranger la participante L1N adopte des positions énonciatives différentes. Selon Salazar-Orvig, Grossen (2004, p.268) « *les sujets convoquent de façon explicite ou implicite, volontaire ou non d'autres discours. [Ils] déploient diverses facettes de ce dialogisme, décrites par Bakhtine [...]* », dont le discours rapporté. L1N émet une réserve non seulement en évoquant son rôle de mère mais aussi en insérant dans ses paroles un discours représenté. A savoir elle met en scène d'autres personnes en tant que locuteurs pour renforcer son avis. L1N a recours au ressenti imaginaire d'autres parents, du directeur de l'école pour justifier sa position.

²⁶ Depuis 2007 tout professeur des écoles ayant passé le concours avec l'épreuve de langue obligatoire se voit « apte en langue ». Par ailleurs dans l'Académie de Lille tous les enseignants de cycle 2 (CP et CE1) sont sollicités par l'Institution « pour faire » et cette sollicitation va s'étendre au cycle 3 à la rentrée 2011.

Extrait 7

21. L1N : y a un coté maternelle qui/qui ressort et j'suis moi-même maman d'une petite fille (rires) de CE2 je/je veux pas qu'elle aille toute seule à Rostock chercher un collier c'est pas possible (rire) j'veux quelqu'un derrière elle euh donc j'me mets à la place des parents pis les parents sont super inquiets aux réunions hein euh vous le lâchez pas, vous m'app'lez si ya quelque chose euh

Une rupture dans les discours culturalistes apparaît lorsqu'une participante intervient et cherche à se positionner par rapport à la situation d'interaction : elle « jette un pavé dans la mare ». Son intervention entrecoupée de « ah oui » approuvatifs se trouve relayée par une autre qui par son intonation marque son indignation.

Extrait 8

77. L2NN : enfin y a quand même beaucoup de clichés c'est un peu sur l'Angleterre l- - ah oui <fra1 ??+fra1L4N> - - l notamment au niveau de la nourriture l- - ah oui ça c'est nul <fra1L4N> - - l donc le fait d'y aller ça permet de/de supprimer certains clichés. Etre enseignant en Anglais c'est aussi combattre euh combattre certains clichés, c'est important.

80. L4N : cette année j'ai montré euh j'ai regardé le DVD this is Britain and on a regardé celui sur Christmas, Noël et le repas de Noël et c'est une CATASTROPHE (rires) mais c'est une CATASTROPHE, ça c'est euh avant que je montre ça j'ai dit aux élèves, j'ai dit écoutez, ils ont montré Noël comme ça n'a rien voir/CA N'A RIEN A VOIR on montre les carottes cuites (rires) cuites comme ça euh dans oui avec les petits pois

83. L ?? : c'est vrai (rires)

L'analyse montre l'instabilité des idées des participants qui vont être influencés par une phrase choc et ainsi réorienter leur discours. Les exemples engendrent de l'humour collectif. Par ailleurs Salazar-Orvig, Grossen (2004, p.271) soulignent un autre aspect fondamental de la dimension dialogique : les participants, au travers de leurs discours vont ensuite se référer à différents aspects de leurs statuts et de leurs rôles. La participante L2NN qui a provoqué la rupture dans le discours n'est pas native et se demande si les auteurs de la méthode critiquée sont déjà allés en Angleterre. Sa remarque est reprise par L4N qui est native. L4N se sert de son identité nationale pour donner du poids à son intervention.

Extrait 9

87. L4N : *c'est ça le pire. Non mais c'est ça le pire, j'ai dit non mais écoutez il n'a chez nous a Londres euh ma famille Noël C'EST PAS COMME CA*

Il apparaît *a priori* que le critère natif/non natif ne soit pas pertinent dans la capacité à enseigner l'interculturel. Dans l'affirmation inverse ce serait légitimer une conception statique, or on ne naît pas compétent pour enseigner l'interculturel. Par contre Göbel (2009, p.184) souligne l'importance des expériences de l'enseignant à l'étranger dans sa compétence à faire de l'enseignant interculturel : « *Je mehr Kulturkontakterfahrung die Lehrpersonen haben, desto leichter können sie sich in interkulturelle Situationen hineinversetzen und diese Auch mit eigenen Erfahrungen illustrieren* ». D'ailleurs l'extrait 10 montre de façon très claire que L1N utilise cet argument pour légitimer l'influence du vécu à l'étranger de l'enseignant.

Extrait 10

88. L1N : *mais tu vois l'avantage quand on a été vivre dans un pays où quand tu on en est originaire c'est que on est capable de dire bah non c'est pas vrai l- - on peut se défendre <fra1L5NN> - -l a quelqu'un qui enseigne la langue sans y avoir été bah forcément il voit les carottes bah il se dit bah oui ils mangent les carottes à Noël quoi voilà euh : et euh si tu as pas vécu et si tu peux pas donner un peu ton (bruit de bracelet) ton ressenti bah les gamins ils le sentent quoi ils : t'as le droit de dire bah ouais c'est/c'est filmé mais c'est pas vrai quoi l- - non non non <fra1L ??> - -l si tu as pas été tu peux pas le dire c'est ce qui manque euh :*

Les stéréotypes sont ressentis comme une menace et ce vécu à l'étranger garantit une défense possible qui est clairement exprimée en insertion dans l'extrait ci-dessus. L5NN intervient pour dire qu'« *on peut se défendre* » quand on a le statut d'enseignant ayant l'expérience de la vie à l'étranger.

Enfin, ils établissent parfois une frontière entre eux et les enseignants professeurs des écoles qui n'est pas immuable. Cette frontière est renouvelée dans les échanges en fonction des relations amicales que certains ont pu développer avec les enseignants des écoles. Si il existe à un moment donné la volonté de marquer une limite entre « nous » (les contractuels) et « eux (les professeurs des écoles), celle-ci est rapidement remise en cause au cours des échanges. Les décisions politiques ministérielles mettent fin à la rentrée 2011 aux services rendus par ces enseignants contractuels et les professeurs des écoles seront fortement sollicités dans l'enseignement des langues. L'extrait qui suit montre la posture compréhensive des contractuels de ce qui arrive aux maîtres mais ils ont du mal à leur reconnaître la compétence pour faire.

Extrait 11

166. L5NN : on leur demande tellement plus aux instits

167. L3NN : ouais faut comprendre aussi c'est sûr

168. L5NN : surtout si/si ils sont pas compétents

169. L1N : ils vont pas pouvoir le faire (enseigner les langues) mais c'est tout quoi

Est-ce une forme de résignation? Dans ce dernier extrait ils négocient le consensus en s'encourageant à accepter leur situation.

Conclusion

Considérer que les idées vont se construire et se reconstruire au fil des échanges c'est accepter qu'il n'existe pas de vérité en soi. Aussi cette étude ne montre que certaines facettes de l'interculturel enseigné et

que quelques aspects de l'identité professionnelle des participants. Cette posture empêche la stigmatisation et permet d'envisager la thématique dans une dimension dynamique sans juger les pratiques.

J'ai relevé dans ce *focus group* la participation de 6 personnes sur 8. Il est difficile de comprendre les silences des 2 autres personnes ; le visionnage de la vidéo ne donne pas d'indices très pertinents. On note une prise de parole massive de L1N qui ensuite est accompagnée de L5NN. « *C'est nos meneuses, c'est un couple* » dit L3NN en 241. Les remises en question du discours commun qui a été construit sur les pratiques sont amenées par L4N et L2NN essentiellement. Le recueil de données aurait par ailleurs permis une analyse des anecdotes fortement présentes dans les échanges.

L'étude montre par le *focus group* les tensions entre tradition et essai de pratiques renouvelées. Ainsi le paradigme culturaliste ne peut plus fonctionner dans l'enseignement des langues au cœur d'une exigence sociétale forte. Il y a érosion²⁷ de l'articulation entre les contenus, les références et les finalités voire selon Hu (2009, XII) « *a mismatch* ». Ce qui pose la question des contenus d'enseignement et de formation en langues pour un interculturel renouvelé (Dervin, 2010, p.35).

Bibliographie

ABDALLAH PRETCEILLE M. (2011), « De l'interculturel à l'humanisme du divers. Rencontres interculturelles et formation », *Rencontres interculturelles et formation*, M.J Barbot, F. Dervin, Education Permanente, n°186,

ABDALLAH PRETCEILLE M. (2010), « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Recherches en Education* n°9, novembre 2010, pp. 10-17

ABDALLAH PRETCEILLE M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos

ADELWARD V., LINELL P., WIBECK V. (2004), « Comprendre la complexité : les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés », *Bulletin de psychologie* tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 253-261

BAKHTINE M. (1976), « Le problème du texte en linguistique, en philologie et dans les autres sciences humaines. Essai d'analyse philosophique », M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Moscou, Bocharov, pp. 281-307

BARIBEAU C. (2010). « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches qualitatives*, vol. 29(1), pp. 28-49

BAUMAN Z. (2010). *Identité*, Paris, L'Herne

²⁷ Terme utilisé par Lebeaume lors du séminaire doctoral Cirel du 18/02/11 « *Construction de contenus d'enseignement et de formation* » organisé par Bertrand Daunay et Catherine Oudart.

BLANCHET P. (2011), « Les transpositions didactiques », P. Blanchet, P. Chardenet, Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures, approches contextualisées, Paris, Edition des archives contemporaines

BLANCHET P., CHARDENET P. (2011), Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures, approches contextualisées, Paris, Edition des archives contemporaines

BOUTIN G. (2007), L'entretien de groupe en recherche et formation, Montréal, Editions Nouvelles

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE (2004), Les groupes centrés (focus groups), Tome 57 (3), mai-juin 2004, Paris

CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D. (2002), Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Seuil

CUCHE D. (2010), La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, La découverte

DAUNAY B. (2010), Les contenus d'enseignement et de formation, introduction au séminaire MESHS, Lille, octobre 2010

DERVIN F. (2010), « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », Recherches en Education n°9, novembre 2010, pp. 32-42

DERVIN F. (2009), Les canulars de l'interculturel, mettre fin à la quasibiologisation, article en ligne sur le site personnel de l'auteur, dernière consultation 09 octobre 2011

ERLL A., GYMNICH M. (2011), Interkulturelle Kompetenz, Stuttgart, Klett Lerntaining, Uni-Wissen

GOFFMAN E. (1974), Les rites d'interaction, Paris, Editions de minuit

GROSSEN M., SALAZAR ORVIG A. (2004), « Représentations sociales et analyse de discours produit dans les focus groups : un point de vue dialogique », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 263-271

GÖBEL K. (2009), "Die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden für die Implementierung interkultureller Lehrinhalte Im Englishunterricht", A. Hu, M. Byram (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural competence and foreign language learning. Models, empirism, assessment, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 179-199

HARLE I. (2010), La fabrique des savoirs scolaires, Paris, La Dispute

HU A., BYRAM M. (Hrsg.) (2009), Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural competence and foreign language learning. Models, empirism, assessment, Tübingen, Gunter Narr Verlag

HU A., BYRAM M. (Hrsg.) (2009). Instrumente für empirische Erforschung kultureller Lernprozesse, in Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural competence and foreign language learning. Models, empirism, assessment, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. VII-XXV

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998), « La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan », Langue française n°117 (1998), La linguistique comme discipline en France, pp. 51-67

KALAMPALIKIS N., KITZINGER J., MARKOVA I. (2004), « Qu'est-ce que les focus groups ? », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 237-243

KITZINGER J. (2004), « Le sable dans l'huître: analyser des discussions de focus group », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 299-307

KRUEGER R.A, CASEY M.A (2009), Focus group: a practical guide for applied reseach, California, Sage publications

MARKOVA I. (2004), « Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 231-243

MÜLLER R. (2008), Französisch in der Grundschule. Ein interkulturelles Unterrichtsdesign, Marburg, Tectum Verlag

REUTER Y. (2010), « Disciplines scolaires », Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Y. Reuter (éds), C. Cohen Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier Reuter, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-89

TODOROV T. (1981), Michael Bakhtine le principe dialogique, Paris, Seuil

VAN DER MAREN J.M (2010), « La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité », Recherches qualitatives, vol. 29(1), pp. 129-139

VASSEUR M.T (2000), « Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger. Déplacement, imaginaire et réflexivité », Recherche et formation n°33-2000, pp. 45-61

Références institutionnelles :

Bulletin Officiel Hors série n°8 du 30 août 2007, Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, Ministère de l'Education Nationale

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (2000), Lonrai, Conseil de l'Europe, Didier

Socle Commun de Connaissances et de Compétences, décret du 11 juillet 2006, Ministère de l'Education Nationale



Colloque Doctoral International

de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Asmaa ZEROUALI

Université Chouaib Doukkali

asmaaz09@yahoo.fr

Le FLE au Maroc, perspective plurilingue et interculturelle

Au Maroc se sont succédé plusieurs peuples et civilisations. Les Phéniciens, les Carthaginois, les Romains, les Vandales, les Arabes, les Portugais, les Espagnols et finalement les Français ont tous collaboré à la formation de l'identité marocaine. « *Arabe, maghrébin, africain, musulman, méditerranéen et océanique* »²⁸, le Maroc est aujourd'hui, un pays caractérisé par la pluralité linguistique et culturelle.

²⁸ Benzakour

Des langues cohabitent sur le territoire marocain depuis des siècles. Chacune d'entre elles représente une appartenance régionale, sociale, culturelle et professionnelle. Elles entretiennent des rapports de force entre elles, on ne peut le nier, ces langues sont en compétition.

Quelles sont alors les situations des langues présentes ? Quel rang occupe le français par rapport aux autres langues ? Quelles démarches pour l'enseignement/apprentissage du français ?

1. Situations et statuts des langues présentes

La Constitution marocaine, réformée en juillet 2011, évoque dans l'article 5 la diversité linguistique et valorise toutes les langues présentes: « *L'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et aux domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle. L'État œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des expressions culturelles et des parlers pratiqués au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines.* »

L'arabe dialectal

C'est la langue maternelle des Marocains arabophones. Elle est la plus utilisée dans tout le Maroc ce qui lui permet d'être un outil de communication entre des interlocuteurs de différentes appartenances géographiques et linguistiques.

L'arabe classique

Elle n'est pas une langue maternelle, ni la première langue utilisée pour communiquer, après l'avènement de l'Islam elle devient un symbole de l'identité arabo-islamique. C'est une langue maîtrisée par une partie des Marocains, généralement ceux qui ont terminé leurs études au primaire et au secondaire. Après l'Indépendance en

1956, une politique d'arabisation a été menée mais sans aboutir à un arabe classique accessible à tous les Marocains vu le taux encore élevé de l'an alphabétisation. Le système éducatif s'est vu alors progressivement arabisé.

Au début des années 1990, l'enseignement secondaire a été entièrement arabisé alors que l'enseignement dans les branches techniques et scientifiques est essentiellement en français.

Etant difficile par sa syntaxe et ses structures grammaticales, l'arabe classique a donné naissance à une nouvelle langue, l'arabe médian afin d'être plus accessible. La phonologie est semblable à l'arabe dialectal mais le lexique reste essentiellement classique.

L'amazighe

Avec ses trois dialectes (Tachelhit, Tarifit, Tamazight) elle est la langue autochtone la plus ancienne au Maroc, parlée par environ 60% de la population. Depuis des années la question de l'amazighe fait encore débat.

En 1991 « La Charte d'Agadir » a été rédigée par 6 associations culturelles afin de reconnaître la langue et la culture amazighe au Maroc, elle a été signée par plusieurs associations amazighes

Le 20 août 1994, le discours du Trône, à l'occasion de la fête de La Révolution du roi et du peuple, le feu roi Hassan II annonce l'ouverture du pays aux trois variétés du berbère, les stations radio et TV ont commencé des bulletins d'information en tarifit, tamazight et tachelhit. Huit ans après, le roi Mohamed VI concrétise l'enseignement de l'amazighe dans le système éducatif.

En 2001 l'IRCAM (Institut Royal de la Culture Amazighe) a été créé. Chargé de l'introduction de l'enseignement de l'amazighe dans le système scolaire, consiste en six centres de recherche : aménagement linguistique, didactique, études artistiques, études historiques et environnementales, traduction, documentation et communication, informatique et études anthropologiques et sociologiques.

L'année scolaire 2003/2004 a vu l'introduction de l'amazighe dans 300 écoles primaires, faute de matériaux écrits, les enseignants qui avaient suivi une formation de deux semaines ont commencé par des activités orales.

Le français

Elle est présente au Maroc depuis 1912 (Protectorat français). Langue étrangère ou langue seconde le statut du français la situation sont délicatement délimités. Krikez (2005) distingue trois phases successives de cette langue :

1ère : avant 1912

Le français n'avait pas un statut officiel mais qui était enseigné à cette époque à titre privé aux enfants de la classe sociale privilégiée.

2ème : entre 1912 et 1956 sous le Protectorat

Le français est dès à présent proclamé langue officielle du pays. Elle est maternelle pour les colons français, secondaire pour les autochtones arabes, berbères et juifs. Le français couvre pratiquement tous les domaines, l'arabe est limité à l'enseignement de la culture et la religion musulmane.

3ème : de 1956 à nos jours

Le français perd ses privilèges et son statut de langue officielle, cependant il demeure fonctionnel et prestigieux. A l'université marocaine, c'est la langue d'enseignement de disciplines scientifiques et techniques, langue de spécialité des facultés des Lettres, pour les départements de langue et de littérature françaises et comme langue étrangère dans les départements de langues vivantes et sciences humaines : langue complémentaire

L'espagnol

Il arrive au Maroc avec les Maures et les Juifs qui ont quitté l'Espagne après la chute de Grenade (1492). En 1885, il est installé dans des provinces du sud par des colons. En 1912 ce sont les provinces du nord qui vont l'accueillir. Après l'indépendance, l'espagnol est encore présent dans ces régions.

Le choix d'utiliser telle ou telle langue est actuellement imposé par les conditions sociales et les lois du « marché » linguistique, un tableau a été adapté par Youssfi 1991 ²⁹ peut nous servir de support : * utilisation fréquente, (*) utilisation secondaire

Domaines et modes d'intervention des langues en présence

Situation d'utilisation	Ara be classique	Ara be Médian	Ara be Médiale	Ber bère	Fra çais
<u>Formelle écrite</u>					
Administrations sociales et religieuses	*				
Administrations économiques et techniques					*
Correspondances familiales	*				(*)
Correspondances intimes et amoureuses	(*)				*
Enseignement fondamental et secondaire	*				
Enseignement supérieur (sciences sociales)	*				
Enseignement supérieur scientifique					*

²⁹ Cité par Benzakour (2000)

<u>Formelle orale</u>					
Entre collègues de bureau		*			*
Entre fonctionnaires et administrés		*			
Pratique religieuse et culturelle	*				
Discours politique		*			
<u>Médias</u>					
Bulletin d'infos radio	*			*	*
Bulletin d'infos TV	*			(*)	*
Programme de vulgarisation scientifique	(*)	*			
Interviews reportages sur le vif	(*)	*			
Feuilletons et films nationaux	(*)	*	*		
Feuilletons et films occidentaux					*
Feuilletons et films du Moyen Orient	*		*		

2. Contact de la langue française avec les langues maternelles

Le contact du français avec les langues maternelles n'est pas régulier, il varie selon les milieux : géographique, culturel et social. Toutefois, le français peut être considéré comme un trait commun entre ces langues. Le recourt au code mixing, que nous allons expliciter plus loin, montre que le français est utilisé alternativement avec l'arabe dialectal, standard ou l'amzighe.

Dès un bas âge l'enfant se familiarise avec le français dans la sphère familiale et publique. Le lexique de l'arabe dialectale et l'amazighe utilise un grand lexique emprunté à la langue française, par exemple :

Arabe dialectal	Français
blani	planifier
tomobil	automobile
taki	attaquer
telfaza	télévision
trisniti	électricité
jadarmi	gendarme
plombi	plombier

Le français est donc très présent dans le langage quotidien, les interlocuteurs l'utilisent aisément les illettrés comme les bilingues. Il va être encore présent dans ce qu'on appelle le code switching.

Benzakour constate qu'on passe progressivement de l'alternance codique ou succession d'énoncés en français et en arabe ou en berbère au mélange à l'intérieur de la même phrase (code mixing).

L'alternance codique est un procédé des locuteurs bilingues qui ont une bonne maîtrise du français (élite intellectuelle : journalistes, cadres, enseignants). Exemple³⁰ : « je t'ai téléphoné plusieurs fois, merra zawbat-ni la secrétaire,-elle m'a dit que tu étais en réunion » (je t'ai téléphoné plusieurs fois, une fois c'est la secrétaire qui m'a

³⁰ *Op. cit*

répondu, elle m'a dit que tu étais en réunion) (Saib 1990 : 50). Le locuteur insère un énoncé entier de l'arabe dans son discours en français sans le traduire, c'est un comportement bilingue où le sujet parlant choisit de parler alternativement dans les deux langues à un auditeur bilingue.

Le code mixing, est un procédé qui mélange dans un même discours, dans un même énoncé des expressions et des mots appartenant à deux systèmes. Exemple : » dda la voiture l'garage ma bxat s dimari had sbah » (il a amené la voiture au garage elle n'a pas voulu démarrer ce matin).

Ce langage, bien que complexe, évolue chaque jour. . L'accès à Internet a encouragé sa création et l'alimente par d'autres mots anglais. D'un point de vue pluriculturel, cette nouvelle « langue » est certainement une richesse culturelle dont il ne faut pas négliger l'importance dans l'enseignement des langues.

Si le français est aussi présent dans le langage des marocains, comment les étudiants universitaires considèrent-ils cette langue ? Sont-ils initiés à sa culture ?

Par le biais d'un questionnaire nous avons interrogé des étudiants de la première année universitaire (sciences humaines) dans deux villes, Casablanca et El Jadida. Différentes branches : études islamiques, études arabes, géographie, études italiennes et études allemandes. Les questions ont porté sur la langue et la culture françaises. Nous avons choisi ces deux villes parce qu'elles sont différentes sur plusieurs plans. Casablanca est la plus grande ville et la capitale économique du royaume ; El Jadida, quant à elle est une petite ville côtière, (à 96 km de Casablanca), son université accueille un grand nombre d'étudiants issus des zones rurales. Le profil des étudiants des deux universités nous a paru différent ce qui sera significatif dans les résultats obtenus.

Le tableau suivant résume les réponses principales :

Questions :	Résultats à Casablanca	Résultats à El Jadida
Où parlez-vous le français ?	Avec les professeurs : 47,6%	42%
	Sur le chat : 30,5%	17,30%

	A la maison : 3,4%	3,80%
Les Français sont des gens ouverts envers les étrangers.	Oui : 56,6%	73,30%
	Non : 24,4%	26,60%
Le Français est une langue....	Belle : 18,6%	38,70%
	Utile : 20,4%	12,90%
	Demandée sur le marché de l'emploi : 39%	38,70%
	Difficile : 11,8%	9,60%
Pour parler correctement le français il est important de connaître la culture française	Oui : 63,7%	73,30%
	Non : 29,3	26,70%

A des questions telles que « quels sont les fêtes françaises/plats/acteurs/chanteurs que vous connaissez » nous n'avons pas eu de réponses chez la majorité des étudiants. La minorité qui a répondu a cité les écrivains français dont les œuvres sont programmés au secondaire (Victor Hugo, Voltaire, Honoré de Balzac,...). Pour les fêtes nous avons noté « la Bonne Année » et pour les plats « la salade niçoise ».

D'après les réponses recueillies, nous pouvons déduire que les étudiants ne sont pas initiés à la culture française malgré les années qu'ils ont passé à apprendre cette langue au primaire et secondaire. A l'université un cours de FLE est programmé pour presque toutes les filières.

3. Le FLE à l'université : vers une approche plurilingue et interculturelle

En 2003 le système universitaire marocain est réformé. L'université a adopté le système L.M.D : les enseignements sont organisés en semestres, modules et filières afin d'améliorer le rendement des étudiants. Le français « Langue et techniques d'expression et de communication » est un élément de module pour presque toutes les branches. L'Objectif principal n'est pas de « dispenser un savoir sur la langue mais de travailler au perfectionnement de l'expression : écrite, orale et communicative en améliorant l'utilisation de la langue. D'autres objectifs ont été définis³¹:

- ✓ Donner la primauté à une expression individuelle fonctionnelle et créative
- ✓ Contribuer à une réduction du taux de déperdition par une meilleure adaptation au contexte universitaire
- ✓ Mise à niveau et soutien linguistique focalisés sur la langue pour permettre aux étudiants d'assimiler l'information et de la transmettre de manière pertinente à l'écrit et à l'oral
- ✓ Permettre à l'étudiant d'apprendre à fonctionner dans des domaines d'activités, des situations et des univers de discours différents
- ✓ Habituer les étudiants et leur apprendre à travailler en groupe restreint
- ✚ Démarche pédagogique
- ✓ Animation : viser l'autonomisation des apprentissages, déscolariser l'approche et réduire la pédagogie frontale en impliquant l'étudiant dans sa formation (travail de groupe, responsabilisation (pédagogie de la tâche faire faire). Les fonctions essentielles du « formateur » : -
Guidage/écoute
 - Distribution/ relance de la parole
 - Elaboration de synthèses méthodologiques
- ✓ Méthodologie : le « défi » est de préparer les étudiants à appréhender positivement et efficacement leurs études par une mise à niveau linguistique et pédagogique pour réduire au maximum les taux de déperdition du système universitaire précédent

³¹ Descriptif proposé aux enseignants par le département Langue et Communication à la Faculté des Lettres et des Sciences Humains Hassan II Ain Chock Casablanca

- Approche déscolarisée
- Approche fonctionnelle en situation (surtout la grammaire)
- Ancrage sémantique
- ✚ Axes prioritaires
- ✓ A) techniques d'expression et de communication :
 - prise de notes
 - prise de parole en public
 - traitement de l'information et de la documentation
- ✓ B) perfectionnement de la langue :
 - Typologie des textes
 - Analyse, production (reconstitution, reformulation, création) et résumé des textes descriptifs, informatifs et argumentatifs
 - Apprendre à structurer sa pensée, sa phrase et son texte (classer, construire une structure, structurer son temps et son espace, ponctuation, mise en page, etc...)
- ✚ C) soutien en langue
 - Exercices fonctionnels et ponctuels
 - Travail sur le vocabulaire, la syntaxe

Le travail sur la langue : le test de positionnement et les différentes productions et évaluations formatives et sommatives permettent de remédier aux lacunes repérées, de ce fait, l'élaboration, la structuration et la gestion du soutien linguistique sont la responsabilité et la perspicacité de chaque « encadrant ».

En 2009, le Plan d'Urgence insiste sur la rénovation de l'enseignement en langue : le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été la référence.

Ces démarches, bien élaborées soient elles, ne favorisent pas une didactique plurilingue et interculturelle. Depuis la rentrée universitaire 2009/2011, des manuels ont été adoptés, confectionnés selon les branches. Ces manuels privilégient l'usage professionnel du français sans beaucoup focaliser sur la culture française. La culture est un aspect déterminant dans l'enseignement de la langue, qui dit langue dit culture. C'est lorsqu'on partage les mêmes « schèmes interprétatifs » qu'on peut communiquer efficacement.

A l'heure actuelle, il y a de nouveaux types d'apprenants, c'est pourquoi il faudrait réfléchir à de nouveaux objectifs didactiques, nous pourrions se demander quelles sont leurs motivations pour apprendre le français aujourd'hui ? Parce que c'est la langue la plus demandée sur le marché de l'emploi, dans le même souci économique, un grand nombre de jeunes cherchent à s'installer en Europe, au Canada ou aux USA, la maîtrise des langues, principalement le français est utile voire nécessaire. C'est dans cette optique que la compétence plurilingue et pluriculturelle s'avère fondamentale.

Elle a ainsi été définie par le CERCL : " On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné."

Partant de cette définition, la compétence plurilingue n'est pas limitée à la simple maîtrise de la/les langues, il est demandé au locuteur de gérer ce « capital langagier et culturel »

Ce n'est alors qu'à partir de son répertoire langagier et culturel qu'un individu peut développer cette compétence. Dans l'enseignement du français il faut chercher ses liens avec les langues maternelles. On a pour longtemps accusé l'utilisation de l'arabe dans les cours FLE, pourquoi ne pas chercher des principes linguistiques communs pour enrichir, voire mobiliser et faciliter l'apprentissage ?

Il est donc important de partir de la/les langue(s) source sans omettre qu'il faut veiller à adapter l'enseignement du FLE aux situations vécues par l'apprenant. Le français est appris dans les grandes villes comme il est enseigné dans les régions éloignées où les apprenants n'ont pas les mêmes contacts avec la langue. Les profils ne sont donc pas les mêmes. Un seul programme pour toutes les régions du royaume doit être revu. L'apprentissage de la langue doit reprendre le quotidien de l'étudiant, cela nous produira une vraie richesse.

Ensuite, chercher les similitudes, les différences entre sa propre culture et la culture de la langue apprise. Cette démarche ne peut que construire et évoluer l'identité plurielle. La langue viendrait servir la culture.

En plus de la compétence plurilingue et pluriculturelle nous devons favoriser l'approche interculturelle. Approche où il s'agit, selon Blanchet, de « prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Pour pouvoir communiquer activement et efficacement dans toute langue étrangère, Defays insiste sur « la connaissance, ou du moins, l'initiation à sa culture. »

L'initiation à la culture pourrait commencer par la culture « active » (Blanchet), là où il ne faut pas trop insister sur les connaissances intellectuelles mais plutôt les règles de comportements et d'interprétation, les pratiques culturelles fondamentales (les croyances, les structures familiales, l'alimentation...etc.)

Dans le même sens, Defays, L'approche interculturelle ne vise l'enseignement d'une culture moins qu'à développer un savoir-vivre dans des milieux pluriculturels. A ce niveau, l'enseignant de langue manipule 3 types de cultures en classe

- ✓ La/les cultures-sources : les cultures variées des apprenants
- ✓ La/les cultures-cibles : peuvent être celle(s) du professeur
- ✓ La culture de la classe : culture mixte, véhiculaire, qui se créer

progressivement entre les apprenants en fonction des cultures-cibles

et sources

Dans cette perspective pluriculturelle de l'enseignement/apprentissage du français il faudrait chercher ce que les deux cultures (marocaine et française) ont de commun, de différent, ainsi, les locuteurs seront attentifs aux aspects interculturels dans une interaction, ce qui ne peut être qu'un enrichissement d'une culture et une identité plurielle imposée ou souhaitée dans une époque où le monde est uni, ne serait-ce que par la mondialisation. C'est à ce stade qu'on doit réfléchir à une éducation de la tolérance, l'image qu'on a de l'autre influence notre perception et apprentissage de sa langue.

Bibliographie et webographie

ALBERT O et FLECHEUX L. (2000), *Se former à l'interculturel, expériences et propositions*. Vol 1, Paris, Charles Léopold Mayer.

BELHAJ A. (2002), « *Communication didactique allophone : croisement de l'interculturel* », In, Exils imaginaires et exils réels dans le domaine francophone : théorie, histoire, figures, pratiques. Actes du colloque international 10-12 décembre 2002

BENZAKOUR F. (2000), *Le français au Maroc, lexique et contacts de langues*, Bruxelles, DUCULOT

BLANCHET P. (2004), *l'approche interculturelle en didactique du FLE*, cours d'UED de didactique du Français Langue Etrangère de 3^e année de Licences, Université Rennes 2 Haute Bretagne

DEFAYS J M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde*, Sprimont, Margada.

DE RUITER J J. (2006), *Les jeunes marocains et leurs langues*, Paris, L'Harmattan.

GOHARD-RADENKOVIC A. (1999), *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne, Pater Lang.

KRIKEZ A. (2005), *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, Tétouan, Al Khaliq Al Arabi.

OUELLET F. (1991), *L'éducation interculturelle*, Paris, L'Harmattan.

QUITOUT M. (2007), *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb, des origines à nos jours*, Paris, L'Harmattan.

ZARATE G. (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

ZIAMARI K. (2008), *Le code switching au Maroc l'arabe marocain au contact du français*, Paris, l'Harmattan.

Sites web

Conseil de l'Europe, 2000, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf/consulté le 18 mai 2011

Daniel Coste, 2001, <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html> consulté en mai 2011

Dominique Montagne-Macaire, 2008. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1,
http://lefieldubilingue.org/files/Macaire_Cah5-1.pdf/ consulté en mai 2011.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGES

Thème 4

La diversité des parcours cognitifs en science : aide ou obstacle à la différenciation didactique ? - Sébastien Duflot

Apprentissage des Sciences en anglais à l'école primaire : Analyse du travail conjoint du professeur et des élèves dans deux classes bilingues en Thaïlande - Punwalai Kewara

La création littéraire peut-elle être un objet d'enseignement ? Analyse des effets de consignes d'écriture dans deux classes de lycée - Yves Renaud



Colloque Doctoral International

de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Sébastien Duflot

IUFM Arras.-.Université d'Artois

Sebastien.duflot@lille.iufm.fr

La diversité des parcours cognitifs en science : aide ou obstacle à la différenciation didactique ?

Résumé

Dans le cadre de l'étude de la construction du concept d'écosystème, nous avons construit les cheminements intellectuels d'élèves de cm1 à propos de trois concepts organisateurs (les relations alimentaires, les populations, les milieux). La réalisation d'un graphique replaçant ces niveaux de formulation suivant les différentes séances d'apprentissages pour chaque enfant, permet d'obtenir une représentation des «parcours cognitifs des élèves». Ce sont les représentations graphiques de la construction conceptuelle de l'élève durant une séquence d'enseignement sur les écosystèmes. Nous mettons ainsi en évidence la diversité des conceptions et des parcours cognitifs conduisant à la connaissance scientifique. Mais comment prendre en compte toutes les logiques cognitives pour élaborer un enseignement pour l'entité qu'est le groupe classe ?

Mots clés : différenciation didactique, parcours cognitifs, apprentissage, conception, hétérogénéité

1. Introduction

Lorsqu'on parle de différenciation, on pense aux problèmes liés à l'action pédagogique de l'enseignant indépendamment des disciplines. Mais, la spécificité des savoirs disciplinaires et leurs conditions d'intégration, en l'occurrence en ce qui concerne l'apprentissage des sciences, doit être considérée.

Les questions que soulève la différenciation didactique en sciences ne concernent pas la nécessité d'aider les élèves présentant des difficultés à acquérir certaines notions mais elle réside plutôt dans la difficulté à prendre en compte la diversité des représentations des élèves dans le traitement didactique qui se voudrait spécifique aux obstacles de chacun.

En construisant un enseignement des sciences qui s'appuie sur les représentations des élèves, on efface le plus souvent les inégalités scolaires. Cela constitue un outil de démocratisation intéressant. Prendre en compte les conceptions des élèves, c'est d'abord, les respecter en tant que systèmes de pensée fonctionnels pour l'apprenant.

La tâche de l'enseignant est de mettre les élèves en situation de prendre conscience que leurs représentations ne peuvent tout résoudre et qu'il est nécessaire et utile d'en changer.

Les élèves arrivent en classe avec leurs propres systèmes explicatifs des phénomènes naturels. Chaque élève a construit des conceptions qui lui sont propres pour appréhender son environnement. Elles peuvent nous paraître erronées et nous pouvons être tentés de vouloir les éradiquer pour homogénéiser la classe et transmettre le savoir de référence (savoir savant). Mais le résultat de telles pratiques est incertain, les représentations initiales ayant tendance à réapparaître lorsque le contexte scolaire disparaît.

La tâche de l'enseignant est de mettre les élèves en situation de prendre conscience que leurs représentations ne peuvent tout résoudre et qu'il est nécessaire et utile d'en changer.

Comment prendre en compte les représentations des élèves dans l'enseignement et surtout comment prendre en compte leur hétérogénéité dans la classe ? De nombreux modèles théoriques sont proposés pour dépasser les obstacles fondateurs des conceptions d'élèves, mais bien souvent, ils considèrent que les élèves butent sur les mêmes obstacles. Ce texte voudrait soulever le problème de la prise en considération des différents systèmes de pensée dans la classe. A partir d'une étude de cas contextualisée, recherche qualitative compréhensive, nous nous proposons de chercher à comprendre comment évoluent les conceptions d'élèves en donnant une image des parcours cognitifs d'élèves pendant l'apprentissage du concept d'écosystème. Nous évaluerons ensuite les possibilités pratiques de prise en compte de cette hétérogénéité.

2. Cadre théorique : Aspect dynamique des représentations

Il est largement admis maintenant que c'est par le biais des représentations mentales que nous donnons du sens à ce que nous percevons. Ce concept de « représentation mentale » ou « conception » est central en didactique des sciences. Il s'agit, d'une part, d'un processus de mise en relation, de constitution d'un réseau de notions et concepts, à partir des stimuli sensoriels qui s'offrent à nous pour leur donner du sens. Ce processus de

représentation est un système d'interprétation résultant de l'interaction des données externes et des données internes à l'individu.

Outre l'action de se représenter, la représentation est également une grille de lecture du monde, produit de cette interaction. C'est alors un système explicatif qui permet à l'individu de penser celui-ci. C'est une interface symbolique entre l'individu et son environnement perçu. Le concept ne prend tout son sens que lorsqu'il effectue des liens sémantiques avec les autres conceptions de l'individu.

La représentation est composée d'un ensemble de notions rapprochées les unes des autres par des relations définissantes. C'est-à-dire, des relations qui donnent du sens à l'ensemble du système. Ce sont des réseaux sémantiques organisés en systèmes dont les nœuds sont des éléments cognitifs tels que des concepts ou notions.

Le sens que l'individu accorde à un concept dépend des relations qu'il peut effectuer avec d'autres concepts déjà stockés en mémoire.

On note l'aspect exclusivement idiosyncrasique des représentations en tant que contenu. Chaque individu réagit d'une façon qui lui est propre aux divers agents extérieurs. Nous ne nions pas le rôle des représentations sociales dans la construction (le processus) des représentations, mais elles ne sont qu'un élément parmi d'autres dans l'environnement de l'individu.

Dans l'enseignement, on a coutume d'appeler « représentations initiales », les représentations des élèves avant tout enseignement. Elles ont, en fait, été construites après un parcours intellectuel complexe de l'individu. De même, les conceptions dites « finales », obtenues après l'enseignement, ne constituent aucunement un aboutissement mais, plutôt, le point de départ de nouveaux apprentissages.

Ces conceptions ne vont pas intervenir uniquement au départ de l'apprentissage et après l'activité. Ce sont les outils que l'apprenant va mettre en œuvre pendant toute la durée de l'activité. Giordan (Giordan, 1999) nous rappelle que les conceptions vont fournir à l'élève son cadre de questionnement, ses références, ses niveaux de raisonnement et ses façons de produire du sens. Il se distingue d'Ausubel et de Piaget car, pour lui, l'appropriation d'un savoir ne se fait pas de façon automatique grâce à la construction de liens entre les nouvelles informations et la structure mentale (les ponts cognitifs) ou simplement par assimilation et accommodation.

Les représentations évoluent au gré des nouvelles informations qui se présentent à nous : un discours, une image, un dialogue, un livre, une observation... Ainsi, pendant l'apprentissage à l'école, elles intègrent les données apportées par les activités proposées par l'enseignant. Elles évoluent en fonction des situations environnementales qui sont proposées à l'élève. Giordan (Giordan, 1993, 1994, 1997) a intégré ce phénomène dans son modèle allostérique de l'apprentissage. Tout savoir est contextualisé, il faut prendre en compte les représentations individuelles mais aussi le contexte dans lequel elles s'expriment (cf Perret-Clermont, 1992). Dans ce modèle, Giordan intègre les facteurs sociaux dans l'apprentissage. L'affectif, le cognitif et le sens sont intimement liés et régulés par les facteurs de l'environnement socio-culturel.

Nous voyons donc que l'originalité de la pensée d'un apprenant n'est pas faite d'une suite d'idées accumulées, mais plutôt des liens qu'il est capable d'initier et de mobiliser. De plus, l'environnement de l'individu peut agir directement sur la pensée de l'individu. L'enseignant, qui a un rôle de médiation, va mettre en place un environnement didactique propice à l'apprentissage en interférant sur les conceptions de l'élève.

Dans une perspective constructiviste, il est nécessaire de prendre en compte les représentations des élèves pour que l'apprentissage ait lieu.

Le modèle théorique de l'apprentissage auquel nous nous sommes référés pour observer l'évolution des conceptions des élèves est un modèle constructiviste prônant l'utilisation d'objectifs-obstacles. L'apprenant a d'autant plus de mal à envisager le bénéfice d'un changement de représentation qu'elle s'organise en réseau et qu'elle est fonctionnelle. Les différents éléments du réseau maintiennent un équilibre et une stabilité qui expliquent leur résistance à l'apprentissage. L'apprenant utilise la conception pour répondre aux questions qu'il se pose (il s'agit d'une illusion de compréhension qui lui donne un confort intellectuel) alors que l'enseignant la perçoit comme ce qui empêche l'élève d'apprendre. Pour débloquer cette situation, Astolfi (Astolfi, Peterfalvi, 1993). propose que l'enseignant centre son enseignement sur ce qui fait obstacle et sur les conditions qui permettent de le surmonter.

Mais plusieurs questions se posent :

Quel peut être l'impact d'un enseignement de groupe sur les conceptions originales des élèves ?

Comment prendre en compte ces différences ?

Le cheminement intellectuel des élèves suit-il l'itinéraire balisé par l'enseignant de façon linéaire ?

Les enfants suivent-ils tous le même chemin ou ont-ils chacun un mode de fonctionnement différent pour construire les connaissances ?

Les situations proposées par l'enseignant ont-elles un effet différent selon qu'il s'agisse de conflit socio-cognitif, de situation-problème, de conflit cognitif ou de séance d'institutionnalisation ?

Y-a-t-il des étapes par lesquelles tous les enfants passent lors de l'apprentissage ?

Nous avons mis en place un dispositif empirique pour chercher à connaître comment les représentations évoluent au cours d'une séance d'enseignement-apprentissage. Nous avons observé les trajectoires individuelles menant à l'appropriation du savoir en classe.

3. Le dispositif empirique :

L'objectif de ce dispositif est d'analyser l'activité mentale des élèves, dans le cadre des premiers apprentissages des notions relatives aux concepts d'écologie et d'écosystème, et plus précisément l'évolution de leur système explicatif au sujet de cet enseignement. Il ne s'agit pas d'évaluer l'efficacité ni même la faisabilité

d'une méthodologie constructiviste d'enseignement, mais plutôt d'observer en classe des trajectoires individuelles menant à l'appropriation d'un savoir.

Nous avons conçu dans cet optique un module didactique de 7 semaines, dans une classe de CM1 d'Arras. Les séances ont été filmées et décryptées par l'auteur. De plus, des questionnaires et des entretiens ont complété l'observation.

Durant la première séance, tous les élèves de la classe passent un questionnaire initial composé de petites situations-problèmes destinées à explorer les représentations des élèves.

Les cinq séances suivantes sont consacrées à l'enseignement-apprentissage des notions de milieu, de relations alimentaires, de population... Chaque séance est suivie d'un entretien individuel, enregistré, avec 5 élèves de la classe qui ont été sélectionnés. Pour terminer, un questionnaire final est proposé à tous les élèves. Il rappelle les thèmes et concepts abordés dans le premier questionnaire avec des situations différentes. L'ensemble des données recueillies font l'objet des analyses.

Nous avons construit de façon empirique et à partir de représentations émergées des élèves des niveaux de formulation, dont nous nous serviront de référence pour identifier l'évolution des représentations pendant la séquence d'apprentissage et les progrès cognitifs. Ces niveaux de formulation sont hiérarchisés en fonction de leur complexité conceptuelle progressive. Ils vont du particulier au général (de l'individuel au collectif) et vers une abstraction croissante (vision systématique et totalisante). Il ne s'agit donc pas d'une complexification qui se traduirait par une accumulation progressive d'informations dans le discours. À chaque niveau de formulation correspond un champ de validité. Une représentation est construite pour résoudre des problèmes. Lorsque la représentation en place est adaptée aux problèmes proposés à l'élève, il ne voit pas l'utilité d'en changer. Lorsqu'elle ne permet plus de résoudre certains problèmes, l'élève doit se construire un nouveau modèle explicatif. Mais un concept trop éloigné des préoccupations est inutile. Ce qui importe, c'est le caractère opératoire de la conception. Ainsi, une représentation mentale ayant un domaine de validité restreint peut suffire à l'individu si elle correspond à son degré d'évolution. Un niveau de formulation est déterminé par une somme de connaissances nécessaires pour construire un énoncé. C'est un certain niveau d'abstraction qui correspond à un état d'évolution dans le développement psychogénétique. Le niveau de formulation est un indice du niveau d'abstraction atteint par l'enfant.

Nous avons construit des graphiques individuelles, portant en abscisse la succession des séances et en ordonnée les niveaux de formulation hiérarchisés.

Ces matrices constituent pour nous l'image des parcours cognitifs des élèves parce qu'il montrent l'évolution des connaissances au cours du temps. Ils sont réalisés par enfant et par concept (population, relations alimentaires, milieu (Duflot, 2008)). Ce qui permet de comparer l'évolution suivant les élèves et suivant les différents concepts chez un élève ou sur l'ensemble des élèves.

4. Résultats : Les Parcours cognitif des élèves :

L'utilisation des niveaux de formulation des élèves permet de visualiser la diversité des représentations des élèves au départ, ainsi que la diversité des parcours cognitifs empruntés lors de l'évolution des conceptions.

Ce sont les représentations graphiques du cheminement de la pensée de l'élève durant une séquence d'enseignement sur les écosystèmes.

En analysant ces parcours cognitifs, on voit que le passage au niveau de formulation supérieur ne se fait pas toujours sans heurts. Souvent, on observe des phases de régression dues à une restructuration de la conception. Il convient d'observer l'évolution sur l'ensemble d'une séquence d'apprentissage. Une évaluation ponctuelle ne donne pas les mêmes indications sur le niveau de l'élève. Les « parcours cognitifs » des élèves obtenus valident un modèle d'intégration de données qui passe par une déstructuration du système. Les changements conceptuels suivent une progression discontinue.

TYPOLOGIE DES PARCOURS COGNITIFS

Des schémas remarquables peuvent être mis en évidence dans ces différents parcours. Ils reviennent chez tous les enfants, quelque soit le concept et quelque soit le niveau de formulation. Une typologie des modes d'intégration de données a été réalisée (Duflot, 2008):

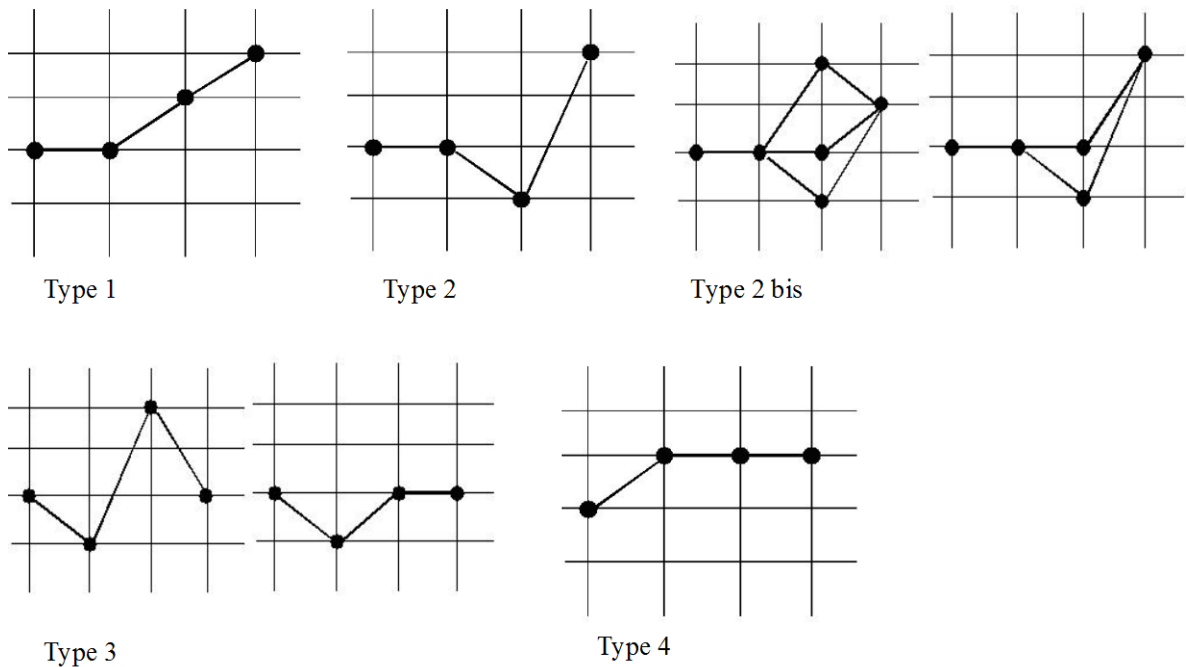


Figure 1 – typologie des parcours cognitifs

Type 1

Lorsque les nouvelles données s'intègrent naturellement à l'ancienne représentation, la progression se fait de façon linéaire. Il peut s'agir d'une seule information qui permet de faire évoluer le niveau de formulation sans remettre en cause la structure de la représentation. Il s'établit des relations entre les deux parties.

Type 2

Le plus souvent, il est nécessaire de déstructurer la représentation pour la restructurer afin de la faire évoluer vers un niveau supérieur. La baisse de niveau de formulation est le signe de cette déstructuration. Elle a été amorcée par une situation où la représentation s'est trouvée mise en défaut. Il a donc fallu la remplacer.

Le passage à un niveau supérieur montre la restructuration. Il s'agit de la reconstitution d'une nouvelle représentation à partir des éléments constituant l'ancienne représentation, des nouvelles données et surtout de relations qui s'établissent entre ces éléments.

Type 2 bis

La déstructuration peut laisser place à deux ou trois niveaux de formulation distincts. Cela montre l'état d'instabilité dans lequel l'élève se trouve. C'est le reflet de la coexistence possible de représentations différentes chez l'individu.

Type 3

Parfois, après une déstructuration, la représentation ne se stabilise pas à un niveau supérieur de formulation.

Type 4

Lorsque les niveaux de formulation restent stables, cela signifie que la représentation a atteint un niveau qui n'est plus remis en cause par les situations d'enseignement.

DIVERSITE DES PARCOURS

Il apparaît une grande diversité dans les représentations des élèves et les niveaux de formulation qui en découlent, que ce soit avant, après ou pendant l'enseignement.

Les effets des situations proposées par l'enseignant diffèrent selon les enfants. Seules certaines conceptions vont être perturbées par la situation. Il faut qu'il y ait conflit pour qu'il y ait perturbation. Certaines conceptions n'entreront pas en conflit car il n'y a pas d'incompatibilité, d'autres parce qu'elles sont trop éloignées.

Même si des récurrences existent dans l'intégration des nouvelles données, les parcours cognitifs montrent qu'il n'existe pas un seul cheminement possible pour accéder au savoir mais pratiquement autant de voies différentes qu'il y a d'apprenants.

Plusieurs raisons peuvent être avancées :

- construites à partir des expériences antérieures personnelles de chaque élève, les conceptions initiales sont différentes selon les élèves. La structuration en réseau de données par l'élève est une organisation idiosyncrasique correspondant à son vécu, son histoire, ses expériences des situations rencontrées.
- Bien que certains obstacles, à l'origine des représentations, peuvent être communs à plusieurs élèves, leur franchissement donnera naissance à une nouvelle conception originale.
- Les activités mises en place par l'enseignante n'ont pas atteint leur objectif chez tous les élèves (créer, au moins des dissonances dans la conception, pour engager une déstructuration). Cela dépend de l'état de leurs représentations au moment de la séance.
- Chaque individu trouve sa solution pour résoudre les problèmes cognitifs qu'on lui pose. Ces problèmes sont les confrontations mentales générées par la rencontre de conceptions différentes.
- Il n'existe pas de réalité objective pouvant servir de référence pour l'élaboration d'une séquence de science. L'enseignant, même s'il s'appuie sur les conceptions des élèves, élabore les séances en suivant un fil conducteur pour amener les apprenants au niveau qu'il a prévu. Or ce n'est pas la logique cognitive des élèves; il est donc très difficile de faire coïncider les deux logiques. L'enseignant construit son enseignement en fonction de ses propres représentations, de sa propre structure mentale concernant le thème enseigné mais aussi la façon dont les élèves apprennent. C'est cette structure qui va orienter l'organisation des séances. Il modélise l'objet disciplinaire et l'éloigne du développement cognitif de l'élève. Nous pouvons dire qu'il n'existe pas d'heuristique générale concernant l'apprentissage des sciences. On ne peut pas mettre en place d'observation méticuleuse des enfants en situation d'apprentissage pour aboutir à un modèle général d'intégration des données scientifiques de façon « positive » comme le pensait Comte (Comte, 1832.). Le rôle de l'enseignant est de guider le processus d'apprentissage de l'élève. Il a besoin d'une bonne connaissance du domaine étudié mais ce n'est pas suffisant. Il lui faut également connaître le sujet en développement qu'est l'élève. Ce qui lui manque c'est la connaissance de l'activité cognitive de l'élève en relation avec son vécu affectif et social.

5. Prendre en compte l'hétérogénéité des représentations.

Les erreurs sont consubstantielles à la pensée. Lorsqu'on s'appuie sur les conceptions pour l'apprentissage, on cherche à créer des dissonances autorisant leur évolution avec des ruptures successives dans le cadre d'une évolution discontinue. La stratégie consistant à faire émerger les conceptions, puis de les faire s'opposer entre élèves ou dans des situations problèmes dans un travail de groupe n'est pas suffisante. Elle permet aux apprenants de prendre du recul et d'explicitier ce qu'ils pensent mais ne permet pas un dépassement conséquent. La conception ne se transforme que si l'apprenant se trouve confronté à un ensemble d'éléments redondants et convergents la rendant difficile à gérer. Pour élaborer une nouvelle conception, l'apprenant doit pouvoir s'appuyer sur des modèles organisateurs lui permettant de structurer les informations autrement.

Les représentations d'un individu ont une grande importance pour lui. Elles lui permettent de donner du sens à ce qui l'entoure et surtout, elles sont fonctionnelles dans un certain cadre de validité. Elles constituent « la vérité » pour lui.

Vouloir homogénéiser les représentations de la classe serait vain. Chaque individu aura toujours son propre système de compréhension du monde.

Le rôle de l'enseignant est de mettre en place des situations de conflits cognitifs et socio-cognitifs pour montrer l'inadaptation des représentations. A partir de véritables situations-problèmes, l'élève construira, ensuite, une nouvelle conception (Astolfi, Peterfalvi, 1993).

L'étude des parcours cognitifs des élèves confirme que les élèves n'en sont pas au même point, ni avant la séquence, ni après. A chaque séance, on observe des différences importantes entre les niveaux de formulation des élèves. L'enseignant ne peut suivre 25 logiques différentes à chaque séance pour traiter les différents obstacles. Il y a un écart entre ce que l'enseignant avait envisagé et ce qui se passe réellement.

Les situations visant la perturbation ou l'évolution des représentations ne conduisent pas forcément à un changement. D'autres situations, par contre, amènent des changements imprévus. Les activités de confrontation des représentations permettent d'apporter une dissonance dans les conceptions des élèves. Mais la déstabilisation n'est pas suffisante, il est nécessaire de mettre les élèves en situation de reconstruire une nouvelle représentation, sinon le risque est de voir réapparaître les conceptions initiales. Et même en appliquant cela, on observe une grande résistance des représentations. Dans certains cas, plusieurs niveaux de formulation peuvent coexister chez le même élève. Lorsqu'une nouvelle représentation est construite pendant l'enseignement dans un cadre spécifique, la représentation initiale peut perdurer et réapparaître dans un contexte moins formel que l'école.

Il n'existe pas de méthode universelle de traitement didactique. Il convient de considérer les conceptions comme des marches sur lesquelles on peut s'appuyer pour s'élever. Elles doivent servir d'appui pour l'enseignant pour construire les séances d'apprentissage, comme elles servent d'appui pour l'enfant pour donner du sens à ce qui l'entoure. Mais la classe renferme une multitude de systèmes de pensée différents. La pluralité des représentations au niveau intra-individuelle et au niveau du groupe classe rend difficile sa mise en œuvre didactique. Les parcours cognitifs des élèves sont individuels, personnels.

Quels modèles de prise en compte des obstacles ?

1- On peut se centrer sur les situations didactiques plutôt que sur l'individu et les obstacles à l'apprentissage. C'est ce que propose Brousseau (Brousseau, 1998) dans sa théorie des situations. Il rejette la représentation comme concept didactique pertinent. Il s'intéresse aux circonstances dans lesquelles les élèves, en

relation avec le milieu, apprennent. Les élèves deviennent des révélateurs des caractéristiques des situations auxquelles ils réagissent (à l'inverse des théories centrées sur les obstacles). Ils doivent se saisir du problème proposé par l'enseignant. Cette théorie élaborée pour l'enseignement des mathématiques peut-elle être adaptée à l'enseignement des sciences ? Les apprentissages scientifiques sont pour la plupart des apprentissages conceptuels, contrairement aux mathématiques. Dans ce type d'apprentissage, la prise en compte des systèmes de pensée différents des élèves me semblent importants.

2- L'enjeu de l'enseignement des sciences, pour Rumelhard (Rumelhard, 1997), est de s'installer dans la rupture avec la pensée commune. Pour lui, des révolutions conceptuelles inaperçues et des subversions infinitésimales s'intègrent à l'enseignement sans constituer des moments vraiment individualisables ou des procédés généralisables, mais elles en changent le sens. Il ne propose pas, non plus, de traitement spécifique de l'obstacle. La difficulté de l'enseignant consiste en la gestion simultanée de la rupture épistémologique et la continuité psychologique du sujet pour lui permettre de s'investir dans l'activité. Les représentations et les obstacles sont analysés, mais seulement pour éviter un travail sur ceux-ci, afin de favoriser une installation durable dans la rupture conceptuelle.

Cette position a l'inconvénient de ne considérer que l'évolution du groupe et ignore la diversité des représentations des élèves.

3- Les théories didactiques prônant un travail spécifique sur les obstacles se réfèrent pour la plupart, au concept d'objectif-obstacle de Martinand (Martinand, 1986).

L'objectif-obstacle fonctionne comme un mode de sélection, parmi les objectifs possibles, de ceux qui s'avèrent pédagogiquement « intéressants ».

Le caractère franchissable (ou non) de l'obstacle suppose une appréciation de l'amplitude du « saut conceptuel » qu'exige la tâche : ni trop facile (il n'y aurait pas d'obstacle), ni trop difficile (les élèves seraient hors d'état de le franchir). Cet aspect est à rapprocher de la ZPD de Vygotsky (Vygotsky, 1934).

Astolfi (Astolfi et al., 1998) a repris ce concept pour élaborer un modèle d'enseignement. Il propose de trouver des points communs dans les représentations d'élèves et notamment des obstacles communs à travailler.

Des activités sont construites pour faire dépasser un objectif-obstacle commun aux élèves. L'obstacle est choisi parce qu'il est largement représenté dans la classe mais aussi parce qu'il constitue un nœud conceptuel important. Ces activités vont permettre la fissuration et la déstabilisation de l'obstacle puis la reconstruction d'une nouvelle représentation.

En pratique, le traitement d'un obstacle unique est difficile au regard de la grande diversité rencontrée dans les obstacles individuels et dans les niveaux de formulation de départ des élèves. On se rend compte qu'il n'existe pas de cheminement logique provoqué par les situations mises en places en relation avec les représentations des élèves. Même à partir de niveaux identiques les parcours cognitifs ne sont pas les mêmes.

4- Giordan (Giordan, De Vecchi, 1987) considère que la construction des connaissances est personnelle et originale. Cela est confirmé par les résultats notre recherche. Tous les enfants élaborent des stratégies différentes pour intégrer les données de l'enseignement à leurs représentations.

Le dépassement des obstacles est très difficile et ne peut se faire que sur une longue période par une déconstruction simultanée d'une reconstruction de la conception. L'évolution des représentations d'élèves vers des représentations scientifiques n'est pas immédiate. Elle est même très lente. Son modèle d'apprentissage est le modèle allostérique.

Conclusion

Il serait vain de chercher un procédé universel pour favoriser le dépassement des obstacles. Pour Rumelhard (Rumelhard, 1997): « *le polymorphisme de l'obstacle implique une pluralité d'actions à inventer dans chaque situation* ».

La prise en compte des obstacles sous-jacents aux représentations des élèves est nécessaire pour se placer à l'intérieur du cadre de référence de l'élève et pour en montrer les faiblesses et les limites. Le travail en classe sur un objectif-obstacle unique ne permet pas de prendre en compte la diversité des systèmes explicatifs. De plus son dépassement risque d'être long et difficile. On devra l'attaquer plusieurs fois pour s'assurer de son dépassement dans plusieurs situations et domaines différents. Il faut le replacer dans une perspective curriculaire.

Une partie des élèves, seulement, sera concernée par cet objectif puisque tous n'ont pas les mêmes représentations. Il faut accepter que, en tant qu'enseignant, on ne fait que participer au dépassement d'obstacles en essayant de mettre en évidence leur inefficacité et en proposant des modèles de remplacement. A partir de ce constat, se limiter à un seul objectif est inutile.

Un nombre plus important d'obstacles peut être traité lors de la même séquence. Un traitement global et systématique face à l'organisation des conceptions en réseau et à la transversalité des obstacles est nécessaire. Les séquences ne sont plus calibrées autour d'un obstacle prédéterminé mais répondent, au contraire, à une logique plus souple. L'enseignant utilise un petit nombre d'objectifs-obstacles comme repère face aux difficultés des élèves en activité et pour réguler ses interventions.

Bibliographie

- ASTOLFI J-P., PETERFALVI B. (1993), « obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales », *Aster*, n°15.
- ASTOLFI J-P (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences ?*, Paris, Retz.
- BEDNARZ N., GARNIER C. (eds) (1989), *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, Ottawa, CIRADE, Agence d'Arc.
- BROUSSEAU G., (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CLEMENT P. *et al*, (1983) « Les représentations en biologie et les objectifs de la pédagogie: digérer ou régurgiter ? », *Actes des 5èmes Journées Internationales sur l'éducation scientifique*, Chamonix.
- COMTE A., (1832), *cours de philosophie positive*, Paris, Bachelier.
- DEHEM P., (1971). « Equité scolaire et différenciation en Allemagne Fédérale », *Revue française de pédagogie*, Volume 15.
- DE VECCHI G., (2000), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Education.
- DUFLOT S., (2008) Les parcours cognitifs des élèves lors de l'apprentissage du concept d'écosystème. Lille III, Thèse de troisième cycle.
- GIORDAN A., DE VECCHI G., (1987) Les origines du savoir, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 2ème édit. 1994.
- GIORDAN A., (1993), « Apprendre, comprendre, s'approprier l'environnement », *Cahiers pédagogiques*, N°312.
- GIORDAN A., GIRAULT Y., CLEMENT P., (1994) *Conceptions et connaissances*, Berne, Peter Lang.
- GIORDAN A., GUICHARD F., GUICHARD J., (1997), *Des idées pour apprendre*, Nice, Z'éditions.
- GIORDAN A., SOUCHON C., CANTOR M., (1997), *Evaluer pour innover*, Nice, Z'éditions.
- GIORDAN A., (1999). « apprendre : une alchimie complexe », *Apprendre autrement aujourd'hui ? 10èmes entretiens de la Villette. Cité des sciences et de l'industrie*.
- MARTINAND J.L., (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- MARZER J., (1983) « synthèse d'un travail en atelier: la construction des concepts », *Actes des 5èmes Journées Internationales sur l'éducation scientifique*, Chamonix.
- PERRET-CLERMONT A-N., (1992), « Des regards multiples sur le mal et la souffrance ». In GROSSEN M., PERRET-CLERMONT A-N. *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- POPPER K., (1973), *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot.
- RUMELHARD G., (1997), « travailler les obstacles pour assimiler les connaissances scientifiques », *Obstacles : travail didactique*, Aster n°24.
- VYGOTSKY L.S., (1934) *Pensée et langage*. Paris, Ed. sociales.



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Punwalai Kewara

**Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique
(CREAD)**

Université Rennes 2

punwalai.kewara@gmail.com

Apprentissage des Sciences en anglais à l'école primaire : Analyse du travail conjoint du professeur et des élèves dans deux classes bilingues en Thaïlande

Notre recherche étudie le travail conjoint de professeurs et d'élèves dans l'enseignement d'une discipline non-linguistique, les sciences, enseignée en anglais. Nous travaillons sur deux classes avec deux professeurs étrangers travaillant sur le même sujet scientifique en section bilingue en dernière année de primaire en Thaïlande. Nous étudions comment les élèves thaïlandais en primaire développent leurs compétences en science tout en apprenant l'anglais

dans un programme bilingue, et la façon dont le contenu linguistique et le contenu académique s'articulent.

1. Introduction

En Thaïlande, des programmes bilingues (par exemple, français / thaï, anglais / thaï, Mandarin / thaï) ont été principalement mis en place dans les écoles privées à Bangkok pendant des années. Toutefois, le programme bilingue dans le secteur public est récemment offert dans certaines écoles pilotes situées hors de la capitale.

Dans ce contexte, il nous semble important de mener des recherches afin de comprendre comment les disciplines non linguistiques tels que les mathématiques, les sciences ou les Arts plastiques sont enseignés et appris dans une langue étrangère en section bilingue. C'est ce que cette recherche tente de faire en se centrant sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences en anglais dans une section bilingue créée il y a 10 ans dans une école publique située à Nakhonsawan, dans le centre de la Thaïlande.

Dans cet article, nous présentons d'abord brièvement le programme bilingue en Thaïlande pour en donner une idée globale. Ensuite, nous détaillons le cadre de notre recherche et les outils théorique utilisés. Enfin nous analysons deux courts épisodes avant de conclure.

Le programme bilingue à l'école Anuban Nakhonsawan (Mini English Program : MEP), Thaïlande³²

L'école Anuban Nakhonsawan, dans laquelle nous avons recueilli des données, est une école primaire qui accueille chaque année en avril des élèves de 4 ou 5 ans en section maternelle. Les élèves sont répartis en 7 classes de 35 à 40 élèves. Six de ces classes suivent un programme classique et une d'entre elles suit un programme bilingue. Après deux ans de maternelle, les élèves sont intégrés au cours élémentaire pour une durée de 6 ans. L'école accueille également des élèves directement en cours élémentaire de niveau 1 (7 ans)³³. Les élèves du cours élémentaire sont répartis en 8 classes, dont une classe bilingue.

Ce programme vise à améliorer la compétence de communication en anglais des élèves. Toutefois la priorité reste le développement de leurs compétences en langue maternelle. Le mot « Mini English Program » signifie que ce programme s'inspire pour partie du programme bilingue officiel³⁴ mis en place au niveau national ; les sciences et les mathématiques sont les principales disciplines impliquées dans ce dispositif, celles-ci étant considérées comme des connaissances universelles.

Le partage linguistique entre chaque langue se répartit comme suit : l'enseignement en anglais 30% et l'enseignement en thaï 70%. Les activités des classes sont assurées par 3 professeurs : le professeur principal qui suit personnellement les élèves, le professeur étranger qui enseigne les sciences, l'anglais, l'EPS, l'art plastique et les mathématiques et un assistant professeur qui aide les élèves quand ils ont des

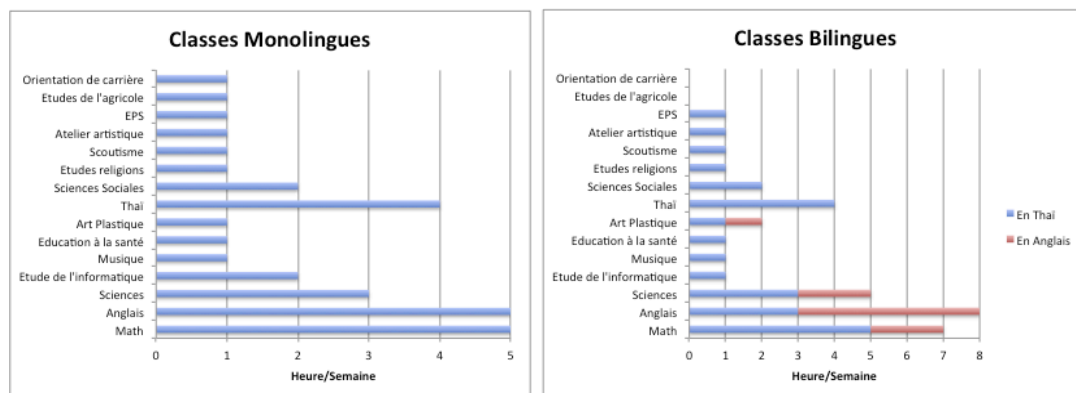
32 Les informations présentées ici ont été recueillies à l'occasion de l'entretien que nous avons eu avec Mr. Boonsong Penphon, le directeur de l'école.

33 Les élèves qui souhaitent rentrer directement au cours élémentaire dans cette école doivent passer un concours d'entrée qui est préparé chaque année par l'école. Cette procédure ne concerne que les élèves qui intègrent la filière bilingue.

34 Bulletin officiel du ministère de l'Éducation de l'enseignement bilingue, 9 octobre 2001.

difficultés linguistiques. L'assistant intervient en maternelle et dans les cours élémentaires 1-3 dans toutes les disciplines enseignées en anglais.

Le schéma ci-dessous présente l'organisation des horaires hebdomadaires du programme bilingue du niveau Pratomsuksa 6 (6^{ème}) de l'Ecole Anuban Nakhonsawan.



Comme nous le montre le tableau du programme monolingue de Pratomsuksa 6, 15 disciplines sont menées en thaï. Dans le programme bilingue, les disciplines enseignées dans une langue étrangère occupent 10 heures par semaine, soit un tiers du nombre d'heures totales.

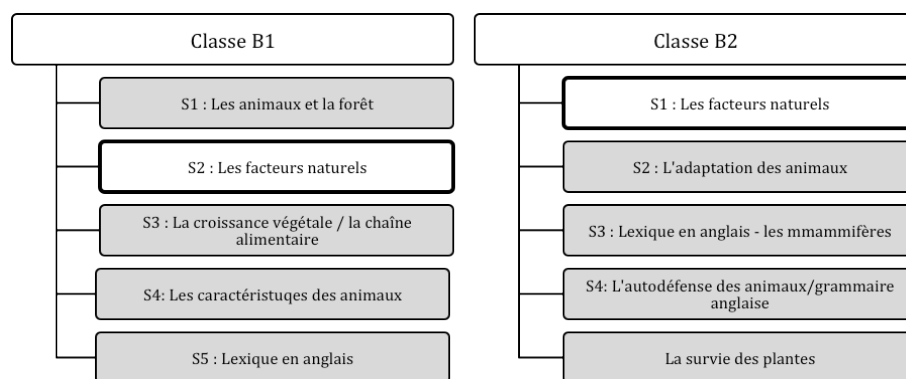
Les élèves étudient donc 10 heures les disciplines enseignées en anglais par des professeurs étrangers et 25 heures les disciplines principales en thaï. L'anglais est enseigné comme discipline à part entière 3 heures par semaine. Ces trois heures d'anglais sont assurées par un professeur thaï pour renforcer l'apprentissage grammatical et cinq heures par semaine sont menées par un professeur étranger. Par ailleurs, les deux disciplines scientifiques, les mathématiques et les sciences sont enseignées chacune 2 heures en anglais, en plus des cours en thaï. L'autre discipline enseignée en anglais dans ce programme est l'art plastique qui est enseigné une heure de plus en anglais. Ce rapide tour d'horizon montre que les heures d'enseignement pris en charge par les professeurs étrangers s'ajoutent à celles dispensées dans les classes monolingues.

2. Cadre de recherche

La thèse en cours étudie les interactions langagières lors de l'enseignement d'une discipline non-linguistique, les sciences, enseignée en anglais. Comment les élèves thaïlandais en primaire développent-ils leurs compétences en science tout en apprenant l'anglais dans un programme bilingue ? Comment les sciences, qui est une discipline non-linguistique, sont-elles enseignées et apprises dans le programme bilingue ? Ce sont quelques-unes des questions que nous abordons à travers l'étude de deux classes en section en dernière année de primaire en Thaïlande, le Grade 6, qui est l'équivalent de la sixième en France.

Les classes sur lesquelles nous nous appuyons pour cette contribution sont deux classes bilingues (Classe B1/B2).

Les données recueillies peuvent être classées en deux catégories : les enregistrements vidéo de cinq séances de sciences dans les deux classes bilingues et les documents utilisés par le professeur étranger. Les données relatives aux contenus abordées lors des séquences enregistrées figurent dans le schéma ci dessus :



Toutes les données vidéos ont été transcrites par un logiciel Transana, qui nous permet de traiter les données à différents niveaux : macro, méso et micro. Ce logiciel nous a également permis d'élaborer des synopsis et des graphiques qui montrent, à un niveau méso, la façon dont les contenus sont organisés lors de chaque séance. La production de ces premières analyses nous a permis de sélectionner des épisodes significatifs.

3. Outils théorique

Les outils théoriques que nous utilisons pour analyser les données sont empruntés aux approches comparatistes en didactique, en particulier la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007), la didactique des langues étrangères et l'enseignement bilingue (notamment Galisson, 1980 ; Gaonac'h, 2006 ; Gruson, 2006; Hamers & Blanc, 1983 ; Duverger, 2005), la didactique des Sciences (notamment Astolfi, Darot, Ginsburger – Vogel & Toussaint, 1997 ; Joshua & Dupin, 2003). Nous allons présenter quelques notions de la théorie de l'action conjointe en didactique. Ces notions seront utilisées pour repérer la répartition des tâches didactiques en classe entre le professeur et les élèves au sein des situations observées.

1. L'effet topaze

L'effet Topaze est un phénomène didactique, qui s'inspire de la première scène du célèbre «Topaze» de Marcel Pagnol, et qui illustre un des processus fondamentaux de l'action didactique. La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée. Evidemment les connaissances nécessaires pour produire ces réponses changent leur signification aussi. En prenant des questions de plus en plus faciles, le professeur essaie d'obtenir la signification maximum pour le maximum d'élève. Si les connaissances visées disparaissent complètement, c'est « l'effet Topaze ». Le maintien du sens à travers les changements de questions est sous le contrôle des connaissances des professeurs dans la discipline enseignée mais le choix des situations d'apprentissage et leur gestion, habituellement laissés au « bon sens » des professeurs, sont actuellement l'objet d'actives recherches tant théoriques que d'ingénieries didactiques.

2. La topogénèse

Une des trois génèses (topogénèse, chronogénèse et mesogénèse) qui ont été identifiées par Chevallard (1991) et Sensevy & Mercier (2002) dans leurs travaux fondateurs sur la transposition didactique. Ces concepts sont une façon d'analyser le fonctionnement du contrat didactique.

La topogénèse définit la façon dont se répartissent les responsabilités entre le professeur et les élèves dans la classe. La répartition des places respectives du professeur et des élèves par rapport au travail didactique est construite par le professeur au fur et à mesure du déroulement de la leçon. Dans la gestion du processus d'enseignement, le professeur doit consolider et maintenir les places que ses élèves et lui-même occupent dans l'avancée du savoir. Ce système de places est fortement contraint par la nature même du savoir. Dans le contrat didactique classique, par exemple, ce n'est pas un élève qui dictera le texte de la dictée, mais le professeur ; ce n'est pas l'élève qui fabriquera un énoncé de problème, mais le professeur. C'est ainsi que ce système de places, cette partition qui désigne un lieu spécifique (un topos) au professeur et à l'élève selon la nature du savoir étudié, est aussi un système de tâches déterminé par la substance même de ce savoir. La topogénèse pose la question *qui ?* plus précisément *comment qui ?* Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants.

3. La dévolution

Sensevy et Mercier (2007) désigne la dévolution comme une tâche didactique que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail. Le professeur doit veiller à la dévolution d'un rapport adéquat des élèves dans un certain contrat.

4. Analyse a priori

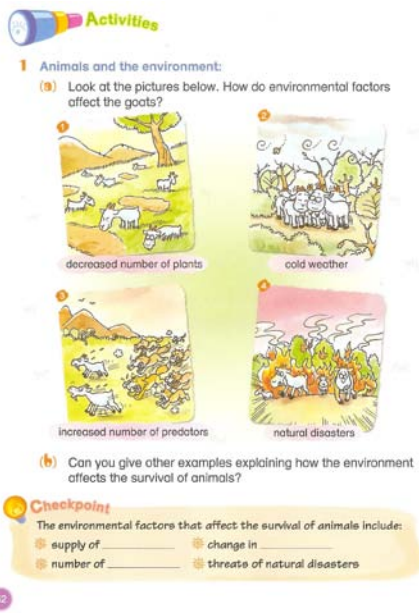
Dans cet article, nous choisissons de comparer deux situations d'apprentissage des sciences menées en anglais, durant lesquelles les élèves travaillent sur l'environnement et les modes de vie des animaux. Nous rappelons que les séquences de sciences en anglais ne concernent que la section bilingue, à savoir les classes B1 et B2. Les séances de sciences en anglais sont menées par deux professeurs. Le professeur principal (PSA³⁵) ayant été absent pendant les deux premières séances de la classe B2, celles-ci ont donc été prises en charge par un remplaçant étranger (PSAr).

Tout d'abord, introduisons un document utilisé au cours des deux séances. Il s'agit d'une page du manuel de sciences en anglais des élèves.

a) Description du document

Le document porte sur les facteurs naturels sur lesquels travaillent les deux classes. Il s'agit d'une page entière qui est constituée de deux parties : une activité « *Activities* » composée de 2 parties (a) et (b) et d'un encadré « *checkpoint* » qui correspond à une étape de bilan.

L'activité 1 « *Animals and the environment* » comporte deux questions. La première question (a) est basée sur quatre dessins dont les chèvres constituent les personnages principaux. Chaque image illustre un facteur environnemental différent :



- Dessin 1 : La diminution du nombre de plantes, illustrée par des chèvres se nourrissant dans une prairie
- Dessin 2 : Le climat froid, illustré par des chèvres rassemblées, probablement en automne ou en hiver d'après la présence de vent et l'absence de feuilles sur certains d'arbres
- Dessin 3 : L'augmentation du nombre de prédateurs, illustrée par des chèvres fuyant une horde d'animaux sauvages
- Dessin 4 : Les désastres naturels, illustrés par des chèvres fuyant un incendie de forêt.

Centrons nous sur les deux premiers dessins. Une observation minutieuse de ces images montre qu'elles n'apportent pas aux élèves une véritable aide à la compréhension des légendes qui figurent sous chaque image. Par exemple, sur la

première image, nous voyons qu'il y a sept chèvres qui sont en train de se nourrir dans une prairie avec un arbre vert. Nous remarquons des tâches marron sur la partie verte au premier plan et sur la colline en arrière plan. Compte-tenu de la légende « *decreased number of plants* », nous savons que l'objectif de l'image est d'illustrer la diminution des ressources alimentaires. Toutefois, l'image ne paraît pas cohérente, puisqu'il reste beaucoup de parties vertes. Regardons, par exemple, la chèvre la plus proche, en bas à droite de l'image : nous ne voyons pas ses pattes, cachées par les herbes, ce qui tend à montrer que la quantité d'herbe disponible est encore assez importante.

La légende suivante indique « *cold weather* ». Cependant, le refroidissement du climat est un phénomène naturel qui se produit chaque année en hiver. Les animaux sont naturellement tolérants à ces variations. Ce sont plutôt des variations extrêmes, ou encore un changement climatique important, qui pourront affecter la survie des animaux. De plus, le froid n'est qu'un des facteurs climatiques possibles. La chaleur peut en être un autre. Cette légende semble donc nécessiter une clarification de la part du professeur.

b) Analyse des principaux contenus en jeu

Dans le cadre de la séance pendant laquelle les élèves travaillent sur ce document, on peut penser que la notion de *facteur naturel* sera définie au départ pour que les élèves connaissent le thème visé et qu'ils comprennent qu'un facteur naturel est un phénomène qui affecte la survie des êtres vivants. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que le professeur amènera ses élèves à comprendre que les facteurs impactant la survie des animaux peuvent être naturels, humains, ou les deux et qu'il n'est pas toujours possible d'attribuer un événement donné à la nature ou à l'homme (par exemple un épisode de sécheresse est-il dû au réchauffement climatique ou s'insère-t-il dans un cycle naturel ?). De plus, il sera nécessaire que le professeur amène les élèves à distinguer les facteurs naturels d'une catastrophe naturelle qui, elle, correspond à un mouvement brutal d'origine naturelle ou humaine, entraînant généralement la mort et la destruction.

5. Analyse de la pratique effective

Regardons l'extrait du moment où les deux professeurs (PSA/PSAr) introduisent le document présenté précédemment. Il s'agit de la deuxième séance de la classe B2 et la première séance de la classe B2 (Figure 2). Regardons comment les deux professeurs amènent les élèves à travailler à partir du document. Commençons par PSA dans la classe B1 et continuons avec PSAr dans la classe B2.

a) PSA/Classe B1

17.	PSA	(00:09:21) Good. A look at the picture below <u>(1)How do environmental factors affect the goats?</u> Look at the pictures so we have number 1 number 2. Right number 1, <u>(2)how does the environment affect the goats?</u> Here, number 1 <u>(3)How? What is the problem?</u> Look at the picture put your hand up and tell me. <u>(4)What do you see?</u> <u>(5)Yes?</u> Come on. <u>(6)What is it saying here?</u> Decreased, you know <u>(7)what does decrease mean?</u>
18.	Elèves	(00:10:24) No
19.	PSA	(00:10:26) No good thank you. Right, decrease, it means to make smaller. <u>(1)Do you understand?</u> It's the same ehh. Ok, (dessine sur le tableau) trees yes, many trees, if I do this (efface des dessins), I decrease. I make smaller. Another one smaller, yes? I decrease until everybody dies, ok? <u>(2)So how do the environmental factors affect the goats?</u> Decreased number of plants. So look at the picture, <u>(3)what is the problem?</u> <u>(4)What is missing?</u> <u>(5)What do we see?</u> <u>(6)What do we not see?</u> <u>(7)What does it say?</u> Decreased number of plants. So, we have a plant. <u>(8)What else that affect the goats?</u>
20.	Elève	(Inaudible)
21.	PSA	(00:12:48) Pardon? <u>(1)Yes, what does it say?</u> <u>(2)Cold weather so what number?</u> Number 2 cold weather. Question, <u>(3)why does cold weather affect or cause problem to the goats and the environment?</u> Come on. <u>(4)Ok if you get cold what do you have to do to stay warm?</u> Yes we have to put on clothes yes <u>(5)what else do we do?</u> <u>(6)What else do we do when we're cold?</u> Something important, ok <u>(7)when it's hot you eat a little bit but when it's cold what do you do?</u>
22.	Elève	(00:14:03) Eat
23.	PSA	(00:14:04) A lot or a little bit?
24.	Elèves	(00:14:06) Little bit
25.	PSA	(00:14:10) Little bit, no a lot but it is cold. What does the cold weather do to the environment? What does bad weather do to the environment? Come on.
26.	Elève	(00:14:32) (Inaudible)
27.	PSA	(00:14:33) Thank you, cold weather kills plants, grass (écrit sur le tableau) equal food. The goats eat plants, they eat grass. They eat anything haha so when it's cold they have to eat a lot but there is no food. The environment is killing them. So we have to take care. Ok, number 3, <u>(1)what's happening?</u> Tell me the story of number 3. Come on look at number 3's picture. Tell me the story. <u>(2)What is happening?</u> Put your hand up. Come on. Number 3 look at the picture <u>(3)what do you see?</u> Ok so we have two goats, yes? yes? <u>(4)What are they doing? What are the goats doing?</u>

Regardons tout d'abord l'ensemble de ces tours de paroles. Une observation rapide met en évidence que c'est PSA qui mène la situation. L'interaction entre lui et ses élèves est faible. De plus, on note que ses prises de parole consistent en un grand nombre de questions qui s'enchaînent sans que les élèves n'aient vraiment le temps d'y répondre.

Nous remarquons qu'à chaque TP (11, 19, 21 et 27) de manière similaire, PSA répète et reformule plusieurs fois la même question.

Au total, seules deux questions « *What is it saying here ?* », question 6 au TP17, et « *Do you understand ?* », question 1 au TP19, sont centrées sur des préoccupations linguistiques.

Face à ces questions (on pourrait même dire à cette avalanche de questions), les élèves restent quasiment muets, ne produisant que quelques mots isolés.

Au TP17, PSA semble poser plusieurs questions à la suite pour pousser les élèves à observer l'image et sa légende. La réponse à la question «*How does the environment affect the goats?*», est déjà écrite sous les images, il suffit aux élèves de les lire pour comprendre ce qui est attendu d'eux, mais le fait que les questions soient posées en continu ne permet pas aux élèves d'avoir un échange. Le professeur reprend lui-même la légende de la première image avec le terme « *decrease* ».

Par ailleurs, la question « *What do you see? Yes? Come on. What is it saying here?*» au TP 19 permet aux élèves d'intervenir, mais PSA n'attend pas la réponse.

Au TP 19, nous remarquons que PSA utilise une image qu'il dessine sur le tableau pour donner le sens de « *decreased* ». L'image est un bon conducteur du sens et universelle et c'est une bonne aide à la compréhension. Galisson (1980) présume que l'image est univoque, que tout le monde l'interprète à peu près de la même façon. Toutefois, on peut douter que ce soit toujours le cas et se poser la question de l'efficacité du dessin effectué par le professeur en terme d'accès à la compréhension du mot "decrease".

Les élèves ne connaissant pas le mot « *decreased* », PSA tente donc de définir ce mot. Cependant, il ne fait pas de même pour le mot « *increased* » qui se trouve dans la légende qui accompagne l'image trois alors qu'il est fort possible que les élèves ne le connaissent pas non plus. PSA aurait pu en profiter pour définir les deux mots en même temps puisqu'ils sont antonymes. Peut-être une préparation plus approfondie des connaissances en jeu dans le document aurait permis au professeur de regrouper certaines explications et, ce faisant, de faciliter l'accès à la compréhension pour ses élèves.

Par ailleurs, on remarque que certains échanges rappellent l'effet topaze. Au TP 21, la réponse attendue de la part de PSA est déjà plus ou moins contenue dans la question : « *when it's hot you eat a little bit but when it's cold what do you do?*». Au TP 23, suite à la réponse d'un élève « eat », PSA précise encore plus la réponse attendue : « *A lot or a little bit ?*». La question est de plus en plus facile et précise. De nouveau, au TP 27, PSA pose une question «*What is happening?*» puis, bien que les élèves ne répondent pas, il précise lui-même la question en y répondant partiellement : « *Ok so we have two goats, yes? Yes? What are they doing?*».

Enfin, notons que la réponse attendue à la question 7 du TP 19 est complètement explicite, puisque PSA demande simplement aux élèves de lire la légende de la première image. Les élèves ne sont pas amenés à construire des savoirs nouveaux. Sur l'ensemble des 10 TP présentés, nous n'avons pas eu de production langagière complète ou de production même réduite des savoirs de la part des élèves. L'extrait nous montre que PSA en reste à un système de questions - réponses très éloignées de la démarche d'investigation préconisée par les programmes.

b) PSAr Classe B2

Maintenant, regardons comment PSAr introduit les mêmes images dans la classe B2.

12.	PSAr	(00:10:40) ok so we have science to do today. What page are you on? Page number 52. Number 52. Survival of the fittest, survival of the fittest. Do you know what does it mean? So tell me what does survival of the fittest mean? Ok, 1, 2, 3. Survival means to live and to survive. To live through whatever problems happen in your surrounding and the fittest means the strongest. Strongest and
-----	------	--

		the healthiest. So survival of the fittest means only the strong, the healthy will survive. Environment that is your surrounding where you live. So survival of the fittest page number 52. So animal and the environment, many animals live in the environment in the special place and that is called the habitat.(00:13:35) For example, dolphins, they live in the ocean, the ocean is their habitat, their environment and elephants, they live in the jungle that is their habitat. So let's see, look at the pictures below. (00:14:03) How do the environmental factors affect the goats? So environmental factors, these are things that can change in the environment. The first picture, shows us goats and they are eating grass, decreased number of plants so what do you think, what happens to them?
13.	Little man	(00:14:39) They will die
14.	PSAr	(00:14:41) Yes they will die because there are not enough plants for all of them to survive. So the fittest the strongest will survive. The next one, cold weather, what do you what happens? If you are cold what will you do?
15.	Elèves	(00:15:19) Stay inside.
16.	PSAr	(00:15:22) Or you stay at home or you try to keep warm and you do not do the things that you usually do. For animals when they are cold, they will stick together in a group and try to keep warm and they will not eat or try to walk. That's why a lot of animals, they hibernate. Hibernate means they will sleep and wait till it's warm. So animals do not function properly when it's cold. The next one, picture number 3, increased number of predators. What will happen? What will happen if there are lions on their field, they will not fight. What happens to the goats?

Comparons d'abord la longueur des prises de parole du professeur et celles des élèves. Les interventions des élèves se limitent à des mots isolés.

Nous remarquons que PSAr met presque quatre minutes à définir le titre du document. Au TP 12, PSAs se centre sur la définition de l'expression « facteur naturel » par une référence au titre du chapitre étudié : « *Survival of the fittest, survival of the fittest* ». Il définit également l'« environnement » en terme d'« habitat », ce qui constitue un moyen de donner une image concrète aux élèves du mot « environnement » qui, toutefois, comporte un sens plus large.

L'analyse de cet extrait met clairement en évidence le fait que PSAr occupe la place et qu'il définit lui-même les facteurs naturels. Il aurait pu demander aux élèves de proposer une définition ou les laisser essayer de trouver une définition eux-mêmes. Au même TP, on observe la même partition topogénétique que dans la classe B1 : c'est une nouvelle fois le professeur qui pose des questions et y répond lui-même, sans attendre de réponses de la part des élèves. Ainsi, au cours d'un long tour de parole (TP12), PSAr pose une question aux élèves « *Do you know what does it mean?* » mais c'est lui-même qui donne la réponse immédiatement après. Toutefois, au TP 16, avec l'utilisation du pronom personnel « you », on pourrait penser que PASr fait acte de devolution « *Or you stay at home or you try to keep warm and you do not do the things that you usually do* ». Mais, comme dans le cas de PSA, on constate qu'il conserve une position haute et occupe majoritairement la place tandis que la transaction didactique est limitée chez les élèves.

Nous notons une préoccupation linguistique importante chez PSAr. En effet, au TP 12, il pose des questions « *Do you know what does it mean? So tell me what does survival of the fittest mean?* » qui vise à s'assurer que les élèves disposent du bagage lexical nécessaire à la compréhension du document. D'une manière semblable, il fournit une définition qui vise à expliciter le mot « *habitat* » : « *the special place and that is called the habitat* ». Un peu plus tard, PSAr introduit le mot « *hibernate* » (TP16), qui renvoie à une connaissance scientifique sur la survie des animaux ainsi qu'à une connaissance lexicale. Comme nous venons de le montrer, PSAr met en place un travail linguistique centré sur la définition de certains mots. Cependant, comme PSA, on constate qu'il ne définit pas le mot « *increased* »

Quand PSAr prend en compte les réponses des élèves (TP13, TP15), il prend à sa charge les explications relatives à ces réponses, alors que ces explications auraient pu être le résultat du travail des élèves. PSAr ne laisse pas aux élèves l'occasion d'intervenir au-delà d'une phrase courte. Ainsi au TP13, une phrase complète et correcte est produite par un élève (Little man). Elle est reprise et expliquée par PSAr au TP 14. Au TP 16, on note que PSAr prend en compte la réponse des élèves et donne des explications sur la façon dont la survie des animaux est affectée.

6. Synthèse

Suite à notre analyse épistémique, nous nous attendions à ce que les professeurs définissent la notion de « natural disaster » en lien avec celle de « facteur naturel » visée dans le document. Cependant aucun des deux professeurs ne définit ces notions. PSA est passé presque directement à la description des dessins tandis que PSAr a expliqué le titre du chapitre (« survival of the fittest ») sans préciser la notion visée en particulier par le document. Nous ne pouvons pas déterminer si les élèves peuvent distinguer les facteurs naturels, ni comprennent que l'origine des facteurs car ce n'est pas mentionné pendant la séance.

L'analyse de la pratique effective montre que les deux professeurs occupent majoritairement l'espace topogénétique. Par ailleurs, l'effet Topaze est bien présent dans la situation de PSA dans la classe B1. Comme il n'y a pas beaucoup de transaction didactique, la production des connaissances est très réduite chez les élèves des deux classes.

Par ailleurs, les analyses montrent que le travail linguistique est limité à la compréhension de l'oral et de l'écrit et qu'il ne permet pas aux élèves de développer leur compétence communicative.

Conclusion

Les élèves sont majoritairement en situation de compréhension de l'orale sans que rien ne permette de vérifier s'ils ont vraiment compris les énoncés produits par le professeur. De plus on en reste à des éléments de surface. Les catastrophes naturelles sont nommées sans que l'origine de ces catastrophes soit évoquée. Enfin on observe que contrairement à ce que Gruson (2006) montre dans ses analyses des séances de langues, le contrat de répétition et production d'énoncé complet correct ne sont pas du tout à l'œuvre dans ces extraits.

Il serait nécessaire de former des professeurs en faveur de l'éducation bi-/plurilingue et de l'enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère. Enfin, un travail collaboratif entre le professeur étranger et le professeur thaï en section bilingue sur le programme de l'année donnerait davantage aux élèves la possibilité de tirer parti des points communs entre les contenus des cours dans les deux langues, leur permettant ainsi de développer à la fois leurs compétences linguistiques et leurs compétences académiques.

Bibliographie

Astolfi, J., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots-Clés de la Didactique des Sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles: De Boeck.

Brousseau, G. (1997). *The theory of didactic situations in mathematics*. (Dordrecht, Éd.) Kluwer.

Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). *La Transposition Didactique du Savoir Savant au Savoir Enseigné* (Vol. La Pensée Sauvage). Aubenas d'ardèche.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.

Galisson, R. (1980). *D'Hier à Aujourd'hui la Didactique Générale des Langues Etrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, France: CLE Internation.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère* (Vol. Profession enseignant). Hachette.

Gruson, B. (2009). Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6è. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation.* , 31, 641-659.

Hamers, J. &. (1983). *Bilingualité et Bilinguisme.* . Bruxelles: Pierre Mardaga. .

Johsua, S., & Dupin , J. J. (2003). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques* (Vol. Quadrige). Paris: Presses Universitaires de France.

KEWARA, P. (2008). *L'analyse du travail de professeurs étrangers et thaïlandais et de leurs élèves dans une classe bilingue de Pratomsuksa 4*. Mémoire de Master 2, Université Rennes 2, Rennes.

Pearson Education Asia. (2007). Survival of the fittest. Dans *New Longman Science Book 6 :Workbook* (Vol. 2, pp. 52-74). Hong Kong: Longman Hong Kong Education.

Pengphol, B. (2008, juin). Mini English Program (MEP), L'école d'Anuban Nakhonsawan. (P. Kewara, Intervieweur)



**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Yves Renaud

HEP Vaud, Lausanne

yves.renaud@hepl.ch

**La création littéraire peut-elle être un
objet d'enseignement ?**

**Analyse des effets de consignes
d'écriture dans deux classes de lycée**

Dans cette communication, je présente la recherche doctorale que je viens d'entreprendre en Sciences de l'éducation, recherche qui porte sur l'écriture créative³⁶ et les conditions de sa possibilité au lycée. La question qui m'occupe est la suivante : peut-on *enseigner la création* à l'école ? Et cette question, je la pose auprès de classes de « grands » élèves, des lycéens, alors que plusieurs recherches déjà fructueuses ont porté sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture littéraire au niveau primaire (qu'on pense notamment aux travaux de Tauveron & Sève, 2005). Elle est solidaire d'une deuxième interrogation : quels effets la pratique régulière de ce type d'écriture peut-elle avoir sur les élèves ? Et d'une troisième : quel enseignement émerge, se construit de cette pratique régulière de l'écriture créative dans une classe ? Un enseignement qui va évoluer dans la dynamique des interactions entre élèves et consignes d'écriture, élèves et maître, élèves et élèves, activité d'écriture et contexte institutionnel.

Mon intention est ainsi de mettre à l'épreuve l'intérêt de la pratique de « l'écriture créative » à l'école, dans des classes de lycée. Si cet intérêt est réel, non seulement pour l'acquisition de compétences scolaires, mais pour le développement même de l'identité et de *l'humanité* des élèves, il doit être possible de le vérifier d'une part dans les consignes d'écriture même et d'autre part dans les productions des élèves répondant à ces consignes. Les résultats obtenus devraient contribuer à répondre, au moins partiellement, à la question paradoxale et importante de la possibilité d'*enseigner la création* à l'école en tenant compte du contexte culturel et social actuel et que je qualifierai de postmoderne.

Ici je me borne à montrer quelle pertinence peut avoir cette problématique d'un point de vue historique et didactique, puis précise dans quel contexte épistémologique elle s'inscrit et quelle méthodologie a été retenue pour mener à bien cette recherche. Je conclus en rappelant que les résultats obtenus devront servir à renouveler (ou à compléter) la didactique de l'écriture de création à l'école, au lycée en particulier.

³⁶ J'évite l'expression « écriture d'invention » qui recouvre, en France, un type de texte plus argumentatif que créatif, quand bien même il peut être narratif.

« La didactique de l'écriture est constamment à construire et à reconstruire, que ce soit par les recherches ou par les pratiques innovantes qui, elles aussi, ouvrent des possibles et nourrissent les recherches... » (Reuter, 1996, p.181)

1. La création littéraire à l'école : les allers-retours de la norme

Les jeux d'écriture inspirés de l'Oulipo et le développement des ateliers d'écriture de type Elisabeth Bing ou de type GFEN (Boniface, 1992) ont, dès la fin des années soixante, ouvert la voie à de nouvelles pratiques de rédaction à l'école. Celles-ci, s'affranchissant de la « composition française » et de son allégeance aux modèles sacralisés de la littérature, permirent aux élèves de produire facilement, rapidement, et avec plaisir, de nombreux textes. Un pari positif était pris sur les capacités humaines : « *Les gens qui sont traversés par cette écriture sont capables d'aller plus loin et réfléchir mieux, et la vie, et l'acte d'écrire.* » (Ducom 2002, p.15). En « *rupture totale avec 5'000 ans d'écriture dans laquelle le pouvoir d'écrire [était] confisqué* » on affirme désormais qu'« *écrire c'est aussi pour tout le monde* » (ibid.).

Néanmoins, la jouissance de la créativité sans entrave (mais non sans contrainte) fit vite place au besoin de théorie, de fondements épistémologiques, de modalités pédagogiques et didactiques. Comment transformer les bienfaits des ateliers d'écriture en véritable enseignement ? Comment faire de la simple génération quasi automatique de textes un apprentissage progressif, conscient de ses progrès, maître de ses productions ? Comment, une fois la question de l'angoisse de la page réglée, faire suivre l'entrée en écriture d'un regard critique, d'un brin d'exigence, d'une recherche de qualité ?

La réponse s'est trouvée notamment dans la pratique de la *réécriture*. C'est Claudette Oriol-Boyer qui fonde cette notion sur le plan théorique au début des années 90 (Neumayer & Neumayer, 2008, p.168). La notion est d'autant plus attrayante que les dispositifs qui en découlent protègent les esprits de la croyance ancienne au génie, au don et à toute autre prédisposition magique. Le labeur et l'effort (après les joies simples de l'oulipisme) semblent gage de la qualité recherchée. On trouve dès lors cette idée dans nombre de recherches et de réflexions théoriques. Par exemple, chez Voltz (2009, p.175), qui recommande à ceux qui sont en démarche d'écrire de « *raturer. Corriger. Reprendre. Composer. Récrire en somme, autant qu'il le faut* », tant qu'ils ne sont pas satisfaits, comme l'écrivain, cet « *ouvrier de langue* » (ibid., p.173). Ou chez Bucheton, qui défend l'« *épaississement du texte par la réécriture* » dans une étude parue en 1995 (p.285) sous le titre d'*Ecrire – réécrire : récits d'adolescents*. Ou encore chez Fabre-Cols qui publie en 2002 *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. « *Ecrire, c'est un travail* », peut-on lire dans tel compte-rendu de colloque (Leroy & Mourey, 2002), « *et si plaisir il y a, c'est de ce travail qu'il découle.* » Les promesses de Mai 68 semblent bien loin, tout comme celles de la pratique du texte libre de Célestin Freinet. Désormais c'est en *réécrivant* qu'on deviendra écrivain (ou écrivaine, selon qu'on se réclame d'Arp ou de Queneau).

Mais... tous ces discours et ces principes, toutes les machineries de contrôle et les rigoureuses procédures proposées (je pense notamment aux dispositifs de Jean Ricardou ou de Claudette Oriol-Boyer décrits par Boniface, 1992, pp.102-110) n'engendrent-elles pas davantage de normes encore qu'au temps du maître correcteur dont le stylo rouge traquait la faute d'orthographe et l'écart de syntaxe dans les rédactions de ses élèves sommés d'admirer les modèles inatteignables de l'histoire littéraire ? Les écrivains officiels ne sont-ils pas plus que jamais restaurés dans leurs prérogatives d'icônes sacrées ? Eux seuls, peut-être, parviendraient à l'immobilité recherchée du Vrai, du Juste, du Beau. Les voilà rétablis dans leur rôle de modèles.

On se console en citant René Char : « *L'impossible, nous ne l'atteignons pas, mais il nous sert de lanterne* » (Leroy & Mourey, *op. cit.*).

2. Bonheurs et malheurs de la réécriture

Il ne s'agit pas de condamner la réécriture, loin de là, et on peut se convaincre de tous ses bienfaits dans le tableau qu'en brosse Reuter dans *Enseigner et apprendre à écrire* (1996, pp.165-172), mais de la repenser en se demandant si cette notion n'a pas eu pour conséquence l'oubli de la créativité à laquelle invitaient sans complexe les premiers ateliers d'écriture menés en classe. Et donc de reconsidérer les jaillissements créatifs des élèves et la valeur de ceux-ci plutôt que de ne les envisager que comme des premiers jets maladroits et avant tout perfectibles. On a eu raison de mettre en avant la notion de *processus* de l'activité rédactionnelle quand il fallait s'émanciper de la « composition française » d'avant 68, mais on ne sait toujours pas lire les productions d'élèves dans la perspective d'un enseignement artistique. On soupçonne que toute valorisation du premier jet est retour au mythe du don et de l'inspiration. Et l'on reste limité par le souci de « *ce qui progresse* » ou par la « *gestion des erreurs* » (expressions qu'on trouve par exemple chez Reuter, *ibid.*, p.168) malgré toute l'intelligence des dix « *principes d'action pour enseigner la production écrite* » que récapitulent Dufays, Dolz, Garcia-Debanc & Simard dans *Didactique du français langue première* paru en 2010 (p.275).

Reuter lui-même rend compte d'un certain nombre de difficultés qui résistent aux intérêts potentiels de la réécriture. J'en retiendrai trois qui justifient ma démarche exploratoire.

Tout d'abord, il souligne que si certains élèves peuvent vivre un dispositif de réécriture comme une aide, d'autres le vivront « *comme un blocage* » (Reuter, *ibid.*, p.181). Nous voilà donc retournés au point de départ, à la situation d'avant les ateliers d'écriture ! Ensuite, Reuter signale qu'« *on n'a que peu exploré la manière de concilier les modifications estimées nécessaires et le respect du projet de l'élève* » (*ibid.*). En ce qui concerne l'écriture de création, avouons que c'est plutôt fâcheux : une œuvre a besoin d'un auteur, pas d'un copieur... Enfin, il s'en réfère à Jacques David qui rappelle combien les modifications tenant compte de contraintes esthétiques sont difficile à théoriser (*ibid.*, p.180). Or poser la question de l'écriture de création à l'école, c'est poser la question de sa relation avec les positions dans le champ esthétique (et non seulement dans le champ scolaire). On ne saurait faire l'impasse sur le cas des surréalistes et leur pratique de l'écriture automatique, par exemple, (surtout que *Les champs magnétiques* d'André Breton et Philippe Soupault sont considérés comme des classiques par les collègues et

les lycées) et sur toute autre démarche « *en rupture avec les normes courantes de fonctionnement de l'écrit et de la communication* » (*ibid.*, p.175). Et là, tout se complique.

3. Ecriture et postmodernité

Enseigner l'écriture créative à l'école implique non seulement d'assumer la possibilité, si ce n'est la nécessité, de novations dans les écrits d'élèves, mais également la prise en compte de *ce qui se fait actuellement* et qui entre en conflit avec la culture institutionnalisée dont Jean Dubuffet (1968) dénonçait déjà les ravages sur la compréhension de ce qu'est la création artistique, individuelle toujours et pratiquée par tous. On imagine bien qu'apprendre aux élèves à écrire comme au XIXe siècle n'est pas véritablement donner une chance à l'écriture créative... Il ne s'agit pas non plus d'apprendre aux élèves à « écrire contemporain », cela n'aurait tout simplement pas de sens, mais de prendre en compte leur (notre) *situation* : nous sommes *embarqués* (pour reprendre le mot de Meschonnic, 2001, p.98) par les formes esthétiques de notre temps, et nous ne pourrions faire place à la création à l'école, nous ne saurions accueillir et évaluer les productions des élèves qu'en ayant conscience de cette évidence.

Or les critères esthétiques d'aujourd'hui sont des non-critères : ce sont ceux de la postmodernité. Sans valeur commune autre que la performance et l'efficacité (Lyotard, 1979, p.8), nous avons plus que jamais de la difficulté à décider de la valeur d'une œuvre, et donc, si l'on place les productions d'élèves dans une perspective artistique, de la valeur de celles-ci. Car « *le critère d'opérativité [étant] technologique, il n'est pas pertinent pour juger du vrai et du juste* » (*ibid.*).

Et même si l'habileté technique est au rendez-vous, comment reconnaître le geste poétique quand plus rien, ni même l'originalité n'est gage de qualité et que l'on n'est plus en mesure de distinguer ce qui est de la littérature de ce qui ne l'est pas : « *Prétendre définir le concept de littérature de quelque manière, c'est courir le risque de privilégier une chapelle – un système de valeurs – au détriment des autres, et de mêler à l'analyse "objective" des contenus textuels l'imposition "subjective" d'une valeur, nécessairement relative et contestable* » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p.82. Souligné par moi).

Alors les didacticiens recommandent de s'attacher au concept de *littéarité*, et, pour ce faire, de s'intéresser à la manière dont l'écriture traite les stéréotypes. Ils constatent que notre époque se trouve sous le régime de l'écriture ambivalente : une écriture qui table à la fois sur l'emploi du stéréotype sans distance assurant la lisibilité du discours, et sur un mode d'énonciation ironique dénonçant l'usure du stéréotype en cherchant à fonder un langage neuf. Et, précisément, « *le terme de postmodernisme est celui qui convient le mieux pour désigner ce type d'écriture. [...] [Cette conception] paraît la plus féconde, car elle [...] paraît la plus applicable à la diversité des œuvres qui sont retenues par la postérité* » (*ibid.*, p.84.)

Il semble logique d'en tenir compte si l'on envisage une place pour l'enseignement de l'écriture créative à l'école. Voyons comment l'art contemporain (écriture, mais aussi théâtre, danse, peinture, cinéma, etc.), bousculant les conceptions classiques du beau et du juste, peut laisser entrevoir de nouveaux horizons à la pratique de l'écriture littéraire en classe. Par exemple lorsqu'il fait l'éloge de la maladresse (donc de l'erreur !). Ainsi Macha Makeïeff, metteuse en scène et actuelle directrice du Centre national dramatique de Marseille, soutient-elle que « *la maladresse est le plus beau geste qui soit* » (Deschamps et Makaïeff, 2009). L'école est-elle capable de comprendre et d'intégrer ce genre de position artistique en ce qui concerne les textes de création ? Il y a bientôt trente ans, Duneton (1984, pp.20-31) déplorait que des professeurs notent en marge des copies d'élèves : « mal dit » ou : « maladroit », alors même qu'ils auraient toléré les tournures incriminées sous la plume de leurs auteurs préférés. Que dirait-il aujourd'hui ? Certes, la langue « scolaire » parangon de la correction a sans doute perdu du terrain, mais cela ne signifie pas pour autant que l'école soit prête à admettre que le brouillon, l'erreur, l'incohérence soient des réussites.

Telle est la situation, et telle est l'une des difficultés qui ont donné lieu à ma question de recherche.

4. Contexte épistémologique

Cette recherche s'inscrit donc dans le courant de l'interactionisme socio-discursif de Bronckart (1996) et s'inspire du modèle psychologique des discours qu'il propose ainsi que de son modèle d'analyse de l'architecture interne des textes. Elle se base sur une observation de la pratique régulière et fréquente (fréquente par rapport aux pratiques scolaires actuelles) d'ateliers d'écriture créative au lycée. Elle vise à connaître comment elle transforme les élèves, leurs savoirs et leurs savoir-faire, et comment un enseignement s'invente et se construit à partir des productions des élèves et des interactions avec la classe. C'est donc la dynamique créée par le dispositif d'enseignement qu'il s'agit d'observer et de décrire : si l'unité d'observation est le texte, c'est-à-dire le produit écrit dans chaque atelier, ce qui est visé est la réaction des élèves et son corollaire : la réaction-ajustement du maître, ses interventions, ce en quoi va constituer son enseignement.

Ce modèle psychologique s'inscrit lui-même dans le courant socioconstructiviste inspiré de Vygotski (*Pensée et langage*, paru à Moscou en 1934 et traduit en français en 1985), courant qui met en avant les interactions sociales dans l'apprentissage : « *Dans une telle conception, ce sont à l'évidence les médiations sociales qui entraînent et organisent le développement : de manière strictement inverse à ce que proposait Piaget, c'est l'apprentissage (social) qui "cause" le développement* » (Bronckart, 1995, pp.165-166). Pour le dire autrement, « *l'enfant ne se contente pas d'imiter son milieu ; il construit lui-même des connaissances sur la langue en dégagant, à partir de ses observations des discours auxquels il est exposé, certaines régularités gouvernant le maniement linguistique* » (Dufays, Dolz, Garcia-Debanc & Simard, 2010, p.220).

Nous suivons Bronckart pour lequel l'interactionisme social hérité de Vygotski est le plus adapté à la solution des problèmes didactiques. Parce que cette option est « *délibérément centrée sur l'analyse du développement humain dans son cadre social, et notamment dans le cadre scolaire* » ; parce qu'elle pose que « *ce sont les activités collectives qui en émanent qui orientent les apprentissages des élèves* » ; parce qu'elle reconnaît

que « ces apprentissages sont les ingrédients constitutifs du développement lui-même » ; parce qu'enfin elle « propose des ébauches de conceptualisation des conditions d'apprentissage en situation scolaire », dont la plus connue est celle de *Zone de Développement Proche* (Bronckart, *op. cit.*, pp.168-169 ; voir aussi Reuter, *op. cit.*, pp.79-81).

C'est dans ce contexte épistémologique que je souhaite poser et penser la question de la possibilité et des conditions d'une écriture créative à l'école, dans des classes de lycée.

5. Dispositif de recherche

Le dispositif s'étend sur une quinzaine de séances, espacées de deux semaines en principe, durant une année scolaire. Le public cible comporte deux classes de vingt-cinq élèves chacune. A chaque séance, les élèves se voient proposer une nouvelle consigne d'écriture de type « amorce-consigne » (ou « embrayeur », ou « exercice à contrainte », etc.). Les deux classes concernées sont composées d'élèves de 15-16 ans mais ne sont pas du même type : la première est une classe d'école de commerce avec formation à la pratique professionnelle intégrée, la seconde est une classe de lycée général (appelée en Suisse : « école de maturité »). Cette variable doit permettre une comparaison pertinente dans la situation de recherche pour dégager quelque chose de la spécificité de mon objet.

Je peux ainsi me pencher sur une quinzaine de consignes d'écriture et en analyser l'efficacité dans ce qu'elles provoquent dans les productions des élèves. En effet, les propositions d'écriture présentent des contraintes qui forcent l'élève à agir de telle ou telle façon et à en exclure d'autres ; la force de ces contraintes est de l'amener à explorer l'espace restreint de liberté mis en jeu par leur cadre. Il s'agit donc non seulement de constater et de nommer les implicites de ces consignes, mais aussi d'investiguer le lieu des possibles ainsi ouvert (quoique limité) : comment l'élève l'investit-il ? Peut-on en faire la géographie exhaustive ?

6. L'analyse des « textes »

J'appellerai « textes » les productions des élèves³⁷, reprenant la définition de Rastier (2001, p.21) : « *Un texte est une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque.* » Rastier en précise les trois conditions définitoires comme suit : le texte est attesté, c'est-à-dire qu'il n'est pas une création théorique comme l'exemple de linguistique forgé par le linguiste (principe d'objectivité) ; il est produit dans une pratique sociale déterminée, ce qui en assure la délimitation (principe

³⁷ Notons que le terme *production* pose la question d'un conflit possible avec celui de *création* (c'est un point que j'aurai à discuter dans mon travail).

écologique) ; il est fixé sur un support, condition de son étude critique et condition empirique qui rompt avec le privilège exclusif de l'écrit³⁸.

A l'aide des outils que le sémanticien (Rastier, 2001 et 2009) fournit lors de ses réflexions sur le thème, le style, la figure, sur les stratégies de lecture et sur la construction du sens qui en résulte, il s'agira de rendre compte des phénomènes textuels des écrits réalisés par la classe lors des ateliers d'écriture.

Je compte également élaborer ma grille d'analyse sur les propositions exposées par Bronckart dans son ouvrage de 1996, *Activité langagière, textes et discours*. Il y présente une démarche en quatre phases successives (pp.83-86). Tout d'abord une procédure d'observation (ou de lecture) qui porte sur trois ensembles d'observables : les observables d'ordre sémantique, les observables d'ordre lexico-syntaxique et les observables d'ordre paralinguistique. Chaque texte fait ensuite l'objet d'un découpage qui délimite les segments relevant d'un même type de discours. Le recours à des analyses quantitatives doit permettre de reconnaître les types de discours de ces segments et finalement réassembler ceux qui auraient été dans un premier temps différenciés ou à l'inverse distinguer ceux qui avaient été initialement considérés comme équivalents. (Pour davantage de précisions sur les analyses quantitatives, se reporter à Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985.)

Finalement trois niveaux de l'activité textuelle tels que les définit Bronckart sont engagés : l'infrastructure (combinatoire des types de discours, des séquences, etc.), les mécanismes de textualisation (connexion, cohésion nominale et cohésion verbale), les mécanismes de prise en charge énonciative (voix et modalisations). A cette analyse des propriétés internes des textes, il faut ajouter l'examen de leurs conditions externes. Ces conditions sont celles de la situation d'action de l'« agent producteur », c'est-à-dire « les représentations disponibles en cet agent à propos du contexte physique et socio-subjectif de son agir, » de ses « capacités propres » et du « contenu référentiel mobilisé » (Bronckart, *op. cit.*, p.336). Ce sont aussi celles de la pré-existence, dans l'intertexte de la formation sociale en laquelle l'agent s'insère, de multiples genres de textes (*ibid.*).

L'articulation des approches externes et internes mettra-t-elle en évidence, malgré la détermination des représentations sociales relatives à l'activité langagière, les marges de décision et de liberté des agents producteurs ? Trouvera-t-on dans ces marges de quoi définir les possibilités de la *création* au cœur des ateliers d'écriture tels qu'on pourrait les mener au lycée ?

Théodore de Banville (1872) disait à propos du sonnet, forme contraignante par excellence et pourtant adulée de la poésie : « *Un sonnet doit ressembler à une comédie bien faite, en ceci que chaque mot des quatrains doit faire deviner – dans une certaine mesure – le trait final, et que cependant ce trait final doit surprendre le lecteur – non par la pensée qu'il exprime et que le lecteur a devinée –, mais par la beauté, la hardiesse et le*

³⁸ Pour ma part, je ne pense pas m'écarter de ce dernier ; mais s'il est prévu que brouillons et éventuelles réécritures figurent dans un carnet personnel dont le modèle est imposé par le maître, il est également prévu d'avoir recours à d'autres supports, notamment électroniques, par exemple lors d'échanges de courriels.

bonheur de l'expression. » Les propositions d'écriture se révéleront-elle programmatiques de comédies bien faites, faisant deviner les textes engendrés et cependant laissant ces textes surprendre le lecteur, non par le jeu de la contrainte proposée et que les lecteurs ont décelée, mais par l'inventivité qui s'est déployée au cœur de sa mise en œuvre ?

Conclusion: retour à la question didactique

Si cette inventivité, cette liberté, est effectivement constatée, quelles propositions alors élaborer pour jeter les bases d'une didactique renouvelée de la création littéraire ? Comment dépasser à l'école l'opposition des traditions platonicienne et aristotélicienne ? La première a fait du poète un *enthousiaste*, au sens étymologique du terme ; Platon (1950, p.63) écrit dans *l'Ion* : « *Le poète en effet [...] n'est pas capable de créer jusqu'à ce qu'il soit devenu l'homme qu'habite un Dieu, qu'il ait perdu la tête, que son propre esprit ne soit plus en lui !* ». On sait que cette tradition a marqué l'histoire de l'Occident, et a permis l'émergence du concept de « génie » (Diderot le définit dans *L'Encyclopédie*) ou dans celui de « voyant » si cher à Rimbaud. Aristote (1990, p.101), quant à lui, dans sa *Poétique*, prétend être en mesure d'indiquer « *la manière dont il faut agencer les histoires si l'on souhaite que la composition soit réussie* ». Or, selon le modèle psychologique de Bronckart hérité de Vygotski, la création est davantage que ce qui pourrait ressembler à de la mécanique, c'est une *dynamique*.

C'est cette dynamique qu'on retrouve dans le numéro 40 de la revue *Repères* paru en 2009, numéro intitulé *Ecrire avec, sur, de la littérature*. Perrin (de l'IUFM de Lyon) y parle de l'essai de Meschonnic intitulé *Célébration de la poésie* (2001). Pour Meschonnic l'objet à penser n'est pas la littérature mais la poésie. Ce qui serait profitable, selon Perrin, à la didactique de l'écriture littéraire qui trouve ainsi comment aborder la notion de création (grâce à l'étymon *poiesis*) avec un terme de surcroît bien ancré dans l'histoire littéraire. « *Un sujet transforme le langage et le langage transforme le sujet* » : « *Un poème est un acte de langage qui n'a lieu qu'une fois et qui recommence sans cesse. Parce qu'il fait du sujet. [...] Il est une activité, pas un produit* », écrit Meschonnic (cité par Perrin, 2009, p.25). On retrouve donc les vues de Bronckart. Pour « enseigner la création » à l'école, faire une place à quelque chose qui par essence défie les normes, il faudra reconnaître que les textes rédigés par les élèves, comme le poème tel que Meschonnic l'envisage, sont toujours des « activités », et ne sont pas des « produits » dont le maître a déjà une idée précise lorsqu'il donne une consigne d'écriture à ses élèves. Les élèves écrivent des textes qui de par leur condition littéraire, transforment leurs auteurs. Transformant le langage, ils se voient transformés eux-mêmes et vont transformer à leur tour les lecteurs-interprètes et leur usage du langage.

J'en veux pour preuve de cette transformation le plaisir que tel ou tel lecteur ressent à faire sien ne serait-ce qu'un néologisme né de la plume de tel ou tel écrivain. Et c'est là que l'école doit prendre garde à ses manies correctives. Michel Volkovitch, traducteur, lecteur passionné et écrivain lui-même, dans *Verbier, herbier verbal* (Maurice Nadeau, 2000) se souvient de ses professeurs qui voyaient en chaque néologisme « *une impureté, une faute de goût, un attentat contre la langue* ». Or Volkovitch a lui-même repéré au moins un mot nouveau dans la plupart de ses lectures. Il en donne des pages et des pages en exemple (toutes plus délicieuses les unes que les autres) : cela va de la maison humide et CATARRHALEMENT mortelle du *Ferragus* de Balzac au pantalon qui BANDONÉONNE chez Gailly ou de la calculette qu'on CLAVECINE chez Echenoz... (*ibid.*, p.25-32.)

Le chercheur pourrait ainsi à son tour constater la présence d'écarts par rapport à la norme dans les écrits des élèves (comme justement les « néologismes », c'est-à-dire des mots « absents des dictionnaires »). S'agira-t-il d'erreurs à corriger ou d'indices de créativité, peut-être même de réussites, de « trouvailles » ? Si l'on prend en compte les réflexions ci-dessus (réflexions que je rattache au point de vue de Meschonnic), la tâche du didacticien sera alors d'« *imaginer un cadre conceptuel qui fasse leur part à l'incomplétude et à l'incertitude, et qui admette que les ratures les plus modestes peuvent signifier des investigations langagières imprévisibles, telles que les écoliers découvrent, à leur façon, que le langage est inépuisable.* » C'est Claudine Fabre-Cols (citée par Perrin, *op. cit.*, p.26) qui conclut ainsi un ouvrage de 1990 (*Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*) ; son étude porte sur des écrits de très jeunes enfants, et il sera intéressant de voir dans quelle mesure cette idée pourrait être appliquée à ceux de lycéens, dans un « *un espace d'expérience langagière ouvert* » (*ibid.*).

Bibliographie

ARISTOTE (1990) *Poétique*, 1447a, [traduction de Michel Magnin], Paris, Librairie générale française.

DE BANVILLE, T. (1872), *Petit traité sur le sonnet*,

http://abardel.free.fr/recueil_de_douai/venus/sonnet.htm, consulté le 16 novembre 2011.

BONIFACE, C. (1992), *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.

BRONCKART, J.-P. (1995), « Développement, compétences et capacités d'action des élèves », *Didactique du français. Etat d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), Paris, Nathan, pp.155-172.

BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux & Niestlé.

BUCHETON, D. (1995), *Ecriture – réécritures : récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang.

CHISS, J.-L. (1995), « Sciences du langage : le retour », *Didactique du français. Etat d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.) Paris, Nathan, pp.81-100.

DUBUFFET, J. (1968), *Asphyxiante culture*, Paris, Jean-Jacques Pauvert.

DUCOM, M. (2002), « Petite histoire des ateliers d'écriture », *Aventures d'écriture. Pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture*, V. Vanier (Ed.), Paris, ADAPT, pp.7-18.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.

DUNETON, C. (1984), *A hurler le soir au fond des collèges. L'enseignement de la langue française*, Paris, Seuil.

FABRE-COLS, C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

LEROY, A. & MOUREY, J. (mars 2002), « Réécrire pour écrire », *Les Actes de lecture*, n° 77,

http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL77/page24.PDF, consulté le 12 novembre 2011.

LYOTARD, J.-F. (1979), *La condition postmoderne*, Paris, Minuit.

MAKEÏEFF, M. & DESCHAMP, J. (2009), *Eloge de la maladresse, pratique obstinée du détour*, [conférence donnée le 16 avril 2009 à la Cinémathèque française],

http://www.canal-u.tv/producteurs/cinematheque_francaise/dossier_programmes/jacques_tati/eloge_de_la_maladresse_pratique_obstinee_du_detour_macha_makeieff_et_jerome_deschamps, consulté le 13 novembre 2011.

MESCHONNIC, H. (2001), *Célébration de la poésie*, Lagrasse, Verdier.

NEUMAYER, M. & NEUMAYER, O. (2003), *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

ORIOLE-BOYER, C. (2002), « Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative », *Aventures d'écriture. Pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture*, V. Vanier (Ed.), Paris, ADAPT, pp.19-29.

PERRIN, D., (2009), « Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice », *Repères*, n°40, pp.9-36.

PLATON (1950), « Ion », 534b, [traduction de Léon Robin], *Œuvres complètes I*, Paris, Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), pp.57-72.

QUET, F. (2008), « Rédiger, s'exprimer, produire. Ecrire à l'école primaire dans les années 1990 », *Recherches & Travaux*,

<http://recherchestravaux.revues.org/index330.html>, consulté le 4 novembre 2011

RASTIER, F. (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.

RASTIER, F. (2009), *Sémantique interprétative*, Paris, PUF.

REUTER, Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010), *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.

TAUVERON, C. & SÈVE, P. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier.

VOLTZ, N. (2009), « Une conclusion qui est un commencement... », *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, A. Guiguet, A. Roche & N. Voltz, Paris, Armand Colin, pp.173-175.

LES DIFFICULTES SCOLAIRES

Thème 5



Colloque Doctoral International

de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Michèle Lemeunier-Lespagnol

Laboratoire CRF – CNAM Paris

michele.lespagnol@free.fr

« L'accueil en milieu scolaire ordinaire d'un enfant rencontrant des besoins particuliers : en quoi cette situation « extra-ordinaire » conduirait-elle à reconfigurer des pratiques qui deviendraient ordinaires ? »

Résumé

La loi du 11 février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » donne le droit à chaque enfant d'être scolarisé au sein de l'école la plus proche de son domicile. C'est un réel changement pour l'institution et ses acteurs, la majorité des enfants qui rencontraient des besoins particuliers étaient jusqu'ici peu scolarisés en milieu scolaire ordinaire. Comment les enseignants réagissent-ils à cette situation ? Vont-ils emprunter une démarche d'adaptation, d'acceptation voire d'appropriation à ce changement ? Notre contribution tentera de comprendre en quoi cette situation inédite conduit les enseignants à développer de nouveaux apprentissages. A cette occasion, nous nous interrogeons sur la transformation éventuelle des pratiques adaptées en pratiques génériques.

mots clés : professionnalisation, apprentissages, pratiques éducatives, handicap

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de notre thèse en sciences de l'éducation. A partir de nos travaux de recherche, nous tentons de comprendre comment les enseignants développent de nouveaux apprentissages face à cette situation inédite (pour certains d'entre eux) qu'est l'accueil en milieu scolaire ordinaire d'enfants rencontrant des besoins particuliers. Nous entendons par inédite une situation face à laquelle leurs pratiques habituelles ne permettent pas de résoudre les difficultés rencontrées.

Il s'agit ici de comprendre en quoi cette situation au regard de laquelle l'enseignant va vraisemblablement construire de nouveaux apprentissages, s'inscrit dans un continuum de pratiques à venir. Dans la première partie de cet article nous présenterons le contexte et les enjeux du changement institutionnel. Nous aborderons ensuite quelques éléments conceptuels qui nous permettront de lire notre matériau. Nous présenterons ensuite la méthodologie que nous avons utilisée dans le cadre de notre étude empirique, à savoir des observations et des entretiens de recherche. Nous terminerons par l'analyse des processus d'apprentissages développés par les enseignantes³⁹ que nous avons rencontrées et qui accueillent en milieu scolaire ordinaire des enfants rencontrant des besoins particuliers. Pour notre analyse, nous ferons référence aux *logiques de professionnalisation* développées par Richard Wittorski (2007). L'auteur définit six voies de la professionnalisation que sont les *logiques de l'action, de la réflexion et l'action, de la réflexion sur l'action, de la réflexion pour l'action, de la traduction culturelle, de l'intégration/ assimilation*. Les travaux de Philippe Bernoux (2004) nous éclaireront sur le concept d'*appropriation*. Nous compléterons cette approche théorique en nous appuyant sur les recherches conduites par DA Schön (2004), concernant la notion de *transfert réflexif*. Nous nous questionnerons également quant à l'impact de ces nouveaux apprentissages sur leurs pratiques génériques.

1. Présentation de la recherche

Pour présenter le contexte, rappelons que malgré la loi de 1975⁴⁰ et jusqu'en 2005⁴¹, des enfants en situation de handicap ne bénéficiaient pas de l'école pour tous. Scolariser des enfants jusqu'ici exclus du système éducatif ordinaire, est un enjeu social derrière lequel nous percevons d'autres enjeux implicites. Cette décision législative (loi de 2005) renvoie à de nobles valeurs sociales et humanistes (inclusion, non discrimination, acceptation de la différence). Mais ce changement ne pourrait-il pas également participer à la transformation des pratiques des enseignants du milieu scolaire ordinaire et au redéploiement d'une nouvelle pédagogie ?

³⁹ La profession étant majoritairement féminine dans le premier degré, « enseignante » sera employée principalement au féminin, bien que certains professionnels soient des enseignants.

⁴⁰ Loi n° 75-534 - article I 112-1 - loi d'orientation du 30 juin 1975

⁴¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 – pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées - version consolidée au 01 janvier 2009 – NOR : SANX0300217L

Dans le cadre de notre travail de recherche, six enseignantes nous ont accueillie au sein de leur classe. Nous sommes reconnaissante de la confiance qu'elles nous ont témoignée. Une enseignante est en fin de carrière, quatre autres enseignantes ont près de 20 ans d'expérience, une autre enseignante a environ 10 ans d'ancienneté. Une « enseignante remplaçante », étudiante à l'IUFM et en préparation d'un master 2 en sciences de l'éducation au sein d'une Université, effectue son deuxième stage. Cette recherche qui s'appuie sur la période scolaire 2010-2011 et sur la rentrée scolaire suivante, a été menée en coopération avec quatre de ces enseignantes.

Nous avons rencontré cinq familles dont les enfants étaient, pour trois d'entre eux en maternelle (en grande section) et (pour) les deux autres en CP. Ces enfants sont accueillis actuellement en maternelle ou en école primaire (CP, CLIS⁴²). Nous remercions vivement les familles pour leur participation à nos travaux universitaires. Chaque enfant bénéficie d'une reconnaissance par la MDPH⁴³ de sa situation de handicap⁴⁴. Cette étude ne traduira les résultats que sur le matériau recueilli dans le cadre de l'accueil en milieu scolaire de quatre enfants, une famille ayant déménagé au cours du premier trimestre. Ces garçons âgés de 4 à 8 ans, étaient scolarisés l'année précédente.

2. De la professionnalisation au développement professionnel

La loi de 2005 conduit l'institution à mettre en œuvre un projet personnel de scolarisation (PPS) pour ces enfants (réunions interdisciplinaires afin d'articuler l'emploi du temps et les moyens humains déployés, avec le projet personnalisé d'accompagnement). Cette démarche de scolarisation conduit l'institution à mettre en œuvre une *offre de professionnalisation* (formations continues et accompagnement des enseignants par des personnes ressources). Ce dispositif aurait-il comme incidence de *mettre en mouvement* les acteurs de l'institution, dans une *logique de professionnalisation* ? Les recherches conduites par Richard Wittorski nous permettent de comprendre quelles sont les voies de professionnalisation empruntées par les enseignantes dans une démarche de *développement professionnel*. L'auteur qualifie la notion de *développement professionnel* (2007, p. 90) comme « *une dynamique d'apprentissage au sein de l'offre* » de professionnalisation. Notre recherche a été conduite au regard de deux cadres méthodologiques.

⁴² CLIS : classe d'intégration scolaire

⁴³ MDPH : maison départementale des personnes handicapées

⁴⁴ Ces enfants ont '*une autre intelligence*', comme nous l'indique une enseignante. Certains d'entre eux ont des capacités importantes dans le domaine de la cognition, de la mémorisation. Ils persévèrent dans l'activité malgré des difficultés de concentration. Pour d'autres enfants, ils ont développé une communication non verbale en l'absence de langage et une hypersensibilité. Les situations vécues comme anxiogènes peuvent induire chez l'enfant des comportements particuliers.

Pour comprendre le processus de *développement professionnel*, nous avons choisi la méthodologie de l'observation car celle-ci nous semble complémentaire des entretiens de recherche que nous avons conduits en parallèle. Nous avons réalisé nos observations au sein des classes où sont accueillis les quatre enfants rencontrant des besoins particuliers. A cette occasion nous avons observé et enregistré l'activité des enseignantes. Nous nous sommes intéressée plus précisément aux interactions que l'enseignante développait avec l'enfant, avec l'AVS⁴⁵ et avec les personnes ressources.

Nous avons effectué 21 observations (60 heures) suivies de débriefings entre janvier et juin 2011. Nous avons opté pour l'*observation participante* « *au sens strict, comme voie mixte entre participation observante et observation comme observateur* » (Arborio, Fournier, 2008, p. 29). Considérant que tout travail d'observation est perturbateur de l'activité, nous avons réalisé en parallèle 11 entretiens de recherche auprès de ces enseignantes. Ces entretiens d'une durée d'environ 40 minutes chacun, ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Nous avons également menés 30 entretiens auprès des différentes personnes qui intègrent le dispositif de scolarisation (parents, directeur d'école, AVS, enseignants spécialisés...). A travers cette recherche, nous cherchons à comprendre les effets produits sur le développement professionnel de l'enseignant, par une situation inédite dans le cadre d'une activité ordinaire.

3. L'accueil de l'enfant en situation de handicap ou une adaptation au changement

Nous percevons que la loi du 11 février 2005 est vécue comme un réel changement pour l'institution⁴⁶ et les enseignantes qui accueillent les enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. Selon Philippe Bernoux (2004, p. 272-39) « *introduire un changement suppose un regard systémique où l'évolution d'un acteur entraîne un mouvement de tout le système de relations [...] le changement lui-même n'existera que dans la mesure où les acteurs concernés l'accepteront. Pour cela, il faut que ces acteurs accordent au changement une certaine légitimité. Sans acceptation de légitimité pas de changement* ». Induire un changement c'est demander aux enseignantes de « changer » leurs pratiques, conduisant probablement à des remaniements identitaires. Lorsque l'on s'éloigne de la maîtrise de ses pratiques et d'une certaine reconnaissance sociale, alors l'inconnu renvoie à un sentiment d'incertitude. Face à une situation inédite, la dimension de temporalité est essentielle dans le cadre de la transformation de l'activité des personnes. Tout changement s'inscrit dans un processus : y a-t-il une notion de continuité ou une transformation de l'activité pour ces enseignantes ? Comment les enseignantes que nous avons rencontrées perçoivent-elles ce changement ? Sont-elles dans un processus de *résistance*, *acceptation* ou *appropriation* (Bernoux, 2004) ?

⁴⁵ AVS : assistant de vie scolaire

⁴⁶ Institution, caractérisée par Philippe Bernoux (2004, p.118), « *comme un ensemble humain jouant une fonction reconnue dans la société (la famille, l'école, les Eglises, le système juridique, etc.), qui possède une certaine autonomie, qui a une certaine durée, qui est producteur d'un ordre social et donc de valeurs plus ou moins clairement affichées, et dont les membres sont soumis à des règles communes* »

A l'image de tout changement institutionnel, la loi de 2005 a induit de la *résistance* de la part des enseignantes. Cet auteur (2004, p. 274) précise que « *la résistance au changement est beaucoup une affaire de position dans la hiérarchie, de maîtrise de son propre travail et de son environnement* ». Ce changement, comme nous l'avons analysé, est vécu comme une « injonction valorisante » (Lemeunier-Lespagnol, 2011) qui a amené les enseignantes que nous avons rencontrées à développer des tensions identitaires. Mais quelle incidence cette situation inédite va-t-elle avoir sur le *développement professionnel* de l'enseignante ?

4. Nos principaux résultats

Notre recherche met en lumière trois temporalités entre deux rentrées scolaires (de septembre 2010 à octobre 2011). La première temporalité est définie comme une situation de « crise latente » (Lemeunier-Lespagnol, 2011). La deuxième temporalité paraît traduire une probable articulation entre deux cadres de perception. Dans la troisième temporalité, nous aborderons l'impact des pratiques adaptées sur les pratiques génériques de l'enseignante au cours la rentrée scolaire suivante.

4.1 Une situation de « crise latente »

Dans la première temporalité (en septembre 2010), les enseignantes que nous avons rencontrées sont dans un processus de *résistance* (Bernoux, 2004). Il y a peur du changement et de l'inconnu ; l'enseignante est dans un questionnement sur ses pratiques, perçues comme inopérantes. Cette situation qui la conduit à s'interroger sur ses propres compétences, semble perçue comme une remise en question de sa légitimité. Les enseignantes ont retracé cette période à laquelle nous n'avons pas participé.

Ces enseignantes, dans un premier temps, sont dans une phase de « *déroute* » face à cette situation inédite qu'est l'accueil au sein du groupe classe, d'un enfant rencontrant des besoins particuliers. L'accueil d'un enfant en situation de handicap est ressenti comme une réelle difficulté par les enseignantes. Le manque de formation et de temps alloué à ce travail sont perçus comme un manque de reconnaissance. C'est dans une démarche intuitive qu'elles tentent de répondre à la gestion du groupe classe et aux besoins spécifiques de l'enfant (d'une certaine façon dans une *logique de l'action*). Notre analyse met en évidence que les enseignantes dépassent cette situation en s'inscrivant vraisemblablement dans une logique de *la réflexion sur l'action*, en quelque sorte une réflexion au regard d'une action passée.

Nous observons, dans une deuxième temporalité (variable en fonction des personnes), que la majorité des enseignantes qui ont participé à ce travail de recherche, sont dans une démarche d'accompagnement de l'AVS, que l'on pourrait qualifier de *logique de traduction culturelle par l'action*. Ici, un tiers conduit le professionnel à une mise à distance de sa pratique, par un travail réflexif. Cet échange itératif induit pour l'enseignante une nouvelle façon de penser sa pratique, comme nous allons le développer ci-dessous. Par ailleurs, des personnes ressources, enseignantes spécialisées et moniteurs éducateurs, s'inscrivent également dans une *logique de traduction culturelle par l'action* à destination de l'enseignante. Les enseignantes à travers ces interactions acquièrent des connaissances et retrouvent une certaine réassurance. Ce processus semble s'opérer dans une phase d'adaptation. Nous faisons l'hypothèse que la posture de « tuteur-tutoré » a une incidence sur le développement professionnel de ces enseignantes.

4.2 Une probable articulation entre deux cadres de perception

Nous venons de l'aborder, il s'instaure une *logique de traduction culturelle* en faveur de l'enseignante. Dans ce cadre l'enseignante spécialisée paraît jouer un rôle de « coach » en intervenant de façon ponctuelle au sein de la classe. Une enseignante explique cette situation en disant « *on ne peut pas y arriver sans quelqu'un qui nous guide/ qui nous explique [pour l'enfant] son mode de relation* ». Cette coopération se traduit par un apport de connaissances théoriques, un éclairage quant aux questionnements de l'enseignante, dans une recherche de compréhension des situations particulières spécifiques à chaque enfant. Ce travail de coopération va évoluer pour l'enseignante vers un travail réflexif sur ses pratiques. C'est au regard de l'observation de l'activité en cours, que la personne ressource va être dans un échange avec l'enseignante et l'AVS. Face à cette situation inédite, l'enseignante (non spécialisée) semble être dans une recherche d'adaptation de ses pratiques, modifiant ainsi son *cadre de perception* habituel. La notion de *cadre de perception* développée par DA Schön (1983, in Wittorski, 1997, p. 77) « *correspond à une représentation de la situation, élaborée par l'acteur à partir de ses expériences passées* ».

C'est par ce travail d'échanges, d'aller et retour avec la personne ressource, que l'enseignante va construire sa réflexion pour l'enfant qu'elle accueille, tant dans le domaine de la socialisation, que des apprentissages. Comme nous pouvons l'observer également, les enseignantes nous disent qu'elles accompagnent l'enfant dans ses apprentissages. Elles favorisent la participation de l'enfant lors des temps de regroupements et des jeux collectifs. Certaines enseignantes proposent des repères individualisés spatio-temporels (aménagement personnalisé, utilisation parfois de repères visuels à type d'emploi du temps). Afin d'éviter à l'enfant d'être confronté à l'échec, les enseignantes que nous avons rencontrées réfléchissent à un enseignement lui permettant d'être en situation de réussite ; elles énoncent les consignes de façon claire et explicite (Jordan et Powell, 1997, p. 26). Elles disent observer des signes de « *décrochage* » chez ces enfants, les conduisant à diminuer systématiquement le temps de travail proposé à la classe. Pour des enfants qui ont des difficultés d'apprentissages scolaires, les enseignantes simplifient les objectifs, en utilisant parfois une approche ludique. Elles fractionnent les consignes, adaptent les supports pédagogiques (agrandissement, supports visuels...). La concentration déployée par ces enfants pour répondre aux consignes, mais également pour s'inscrire dans des apprentissages sociaux

induits chez l'enfant une grande fatigabilité. Selon Jordan et Powell (1997, p. 19), cette fatigabilité n'est pas un symptôme en soi mais elle serait la conséquence d'une concentration extrême que doit réaliser l'enfant face aux situations d'apprentissage tant social, que cognitif. Les enseignantes se questionnent face aux interactions sociales qui peuvent conduire l'enfant à manifester de vives réactions émotionnelles, voire des comportements particuliers. Ainsi elles interrogent les personnes ressources dans une recherche de compréhension, d'anticipation et de réponse à un contexte déclencheur (Jordan et Powell, 1997, p. 22, 45). Il est à noter que tout ce travail d'analyse se fait également en coopération et en interactions avec l'AVS.

Face à cette situation inédite qu'est l'accueil en milieu scolaire ordinaire, l'enseignante est « à armes égales » avec l'AVS. En effet l'enseignante va construire de nouvelles pratiques adaptées. Pour autant, elle s'inscrit également dans une nouvelle posture, celle de formateur. En accueillant au sein de la classe une AVS, elle s'engage dans un dispositif de tutorat. Les accompagnateurs (AVS) que nous rencontrons, souvent peu formés, nous disent participer à une première expérience professionnelle au sein d'une classe. Notre analyse met en évidence que l'enseignante est dans une *logique de traduction culturelle* vis-à-vis de l'AVS, au regard de ses connaissances pédagogiques confirmées « *elle pouvait entendre les discours pédagogiques [...] les comprendre* ». L'enseignante délègue la consigne au départ, puis tutore l'AVS dans son travail d'accompagnement de l'enfant. Elle observe l'activité et réajuste en cours d'action si elle le juge nécessaire. Il est régulier que l'enseignante et l'AVS échangent de façon informelle en fin d'activité pour une analyse à posteriori « *les situations étaient parlées [...] il y avait des moments où elle disait ' mais pourquoi ça '* ». Ces professionnelles regrettent qu'aucun temps ne soit imparti pour organiser et formaliser ce travail. C'est dans une *logique de la réflexion sur l'action et pour l'action* que l'enseignante s'inscrit, croisant ainsi son *cadre de perception* habituel et son « cadre de perception émergent » au regard de ces nouveaux apprentissages. Aujourd'hui nous faisons l'hypothèse que c'est l'articulation de ces deux *cadres de perception* qui permet à l'enseignante de transformer ses pratiques. Nous espérons que la poursuite de notre étude empirique longitudinale nous permettra d'infirmer ou de valider cette hypothèse.

Il semble donc en fin d'année scolaire (juin 2011), que les enseignantes que nous avons rencontrées soient en quelque sorte dans une *acceptation* de la situation, comme le définit Bernoux (2004, p. 274) « *conditionnée par le besoin qu'a chaque acteur de savoir approximativement où le changement va le conduire* ». L'une d'entre elles nous précise avoir moins d'appréhension « *on connaît mieux maintenant* ». Pour autant, dans une troisième temporalité, quelle est l'influence pour l'enseignante de « ces/ses » pratiques adaptées sur ses pratiques génériques ?

4.3 L'impact des pratiques adaptées sur les pratiques génériques

Dans cette troisième temporalité qu'est la rentrée scolaire suivante (septembre 2011), nous tentons de comprendre l'influence des pratiques adaptées sur les pratiques génériques de ces enseignantes. Nous préférons définir ces/ses pratiques dites « spécialisées » en tant que pratiques « adaptées ». En effet, nous ne souhaitons pas créer de confusion avec l'enseignement spécialisé par lequel l'enseignant est formé à la connaissance du handicap.

Nous cherchons à comprendre si ces pratiques adaptées sont spécifiques ou génériques. Nous entendons par spécifique « un *savoir enseigné/appris* » et générique « un *processus d'enseignement ou d'apprentissage* » (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002).

Face à une situation inédite pour laquelle les pratiques habituelles de l'enseignante sont inopérantes, un processus de *développement professionnel* paraît s'instaurer. Une collègue avec qui nous avons travaillé nous expliquait en juin, que face à un handicap « *qui n'est pas visible [...] il a fallu se dépatouiller* ». Elle nous dit avoir acquis des connaissances à partir de la relation de coaching mis en place par la personne ressource. Elle précise que le travail réflexif a conduit à une mise à distance de sa pratique, lui permettant de voir la situation sous un autre prisme et d'acquérir de nouvelles « *clés pédagogiques sur la différenciation* ». Pour autant, elle mentionne en fin d'année scolaire, que cette nouvelle situation professionnelle ne change pas fondamentalement ses pratiques pédagogiques. En septembre 2011, elle constate que l'accueil d'un enfant rencontrant des besoins particuliers a « *réveillé* » ou réactivé d'anciennes pratiques utilisées puis « *mises de côtés [...] une pédagogie différenciée*⁴⁷ ». Pour cette nouvelle rentrée, cette enseignante nous dit « *vouloir faire un aménagement de sa classe [...] pour faire des groupes de besoins* ». C'est dans cette *logique de réflexion sur et pour l'action*, qu'elle paraît s'orienter vers une réflexion sur ses pratiques génériques, dans un processus de *développement professionnel*.

Le discours d'une autre collègue nous éclaire sur ce processus en construction « *c'est vraiment enrichissant et ce qui faisait peur au départ/ on se disait mais comment on va s'y prendre/ en fait ça se fait de manière naturelle tout au long de l'année* ». En fin d'année scolaire, cette autre enseignante semble dans une *acceptation* de la situation d'accueil d'enfants rencontrant des besoins particuliers. Elle a pu vaincre la peur de l'inconnu et son « *premier sentiment d'inaptitude* ». Dans le cadre de cette nouvelle rentrée scolaire cette enseignante accueille également un enfant en situation de handicap, elle nous dit « *ça ne me fait plus peur [...] il faut que je construise un emploi du temps pour lui/ c'est pas grave ça sera pour les autres aussi/ avec des pictogrammes* ». Il semble que cette enseignante soit aujourd'hui dans un processus d'*appropriation* de ses pratiques adaptées antérieurement. Bernoux (2004, p. 42), définit le concept d'*appropriation* ainsi « *s'approprier un travail c'est lui donner un sens, pouvoir le négocier et le modifier. Sans appropriation, aucune organisation ne peut fonctionner* ».

Le travail poursuivi dans le cadre de sa précédente expérience professionnelle, en réponse aux besoins particuliers de l'enfant, a conduit vraisemblablement l'enseignante à développer la compréhension du sens donné à ses nouvelles pratiques spécifiques. Elle s'appuie sur ses nouveaux apprentissages, un nouveau *cadre de perception* en quelque sorte. Elle cherche à s'adapter à cette deuxième situation qui n'est pas identique (chaque enfant étant différent) mais qui « *fait écho* » à la situation vécue antérieurement. Notre analyse s'inscrit dans la

⁴⁷ Jean-Marie Gillig (1999, p. 49) précise que « *toute pédagogie doit naturellement être adaptée aux différences individuelles, ce qui laisse entendre que l'adjectif « différencié » apposé au substantif « pédagogie » ne signifie qu'un renforcement sur un point caractéristique de la démarche, et ne saurait spécifier une sorte de marque déposée d'une pédagogie à label particulier* ».

réflexion de Schön où le *transfert réflexif* de pratiques adaptées spécifiques. La notion de *transfert réflexif* a été développée en 1994 par DA Schön. Il en donne la définition suivante « à partir de l'examen de son savoir et réflexion-en-action manifestés dans un épisode particulier de sa pratique, le praticien peut formuler une description susceptible d'être appliquée à d'autres cas » (Schön, 2004. p. 218). Pour un autre enfant ayant des besoins spécifiques, il semble que se soit un *ensemble de principes semblables* en réponse à une situation précise, ici le besoin de repères spatio-temporels. Même si nous pensons que chaque enfant a besoin dès son plus jeune âge de repères spatio-temporels, il n'en reste pas moins que cet enfant qui rencontre des besoins particuliers, est d'autant plus vulnérable à l'absence d'information. L'indication par anticipation des activités quotidiennes est essentielle, sans pour autant qu'il y ait nécessité de s'inscrire dans une démarche comportementaliste difficilement généralisable (Jordan et Powel, 1997, p. 34). Selon l'auteur (Schön, 2004, p. 219), il n'est pas envisageable de parler de pratiques généralisées au regard d'un *transfert réflexif*, mais plutôt du « *développement d'un ensemble de principes semblables, chacun adapté à une situation particulière dans laquelle il est testé* [il ne s'agit pas d'être dans la] *reproduction, mais la ré-invention de la pratique originale* ». Il convient alors de réajuster ses nouvelles pratiques dites « adaptées », spécifiques à la situation particulière de l'enfant.

Pour une autre collègue, revenons sur les quelques mois précédents où cette enseignante nous disait « *en début d'année [...] c'était terrible [...] je faisais comme je pouvais* ». Les mois passant, l'enseignante « *comprend mieux la situation* », traduisant également un processus d'*acceptation*. Cette enseignante nous expliquait que le travail réflexif lui avait permis de « *formaliser* » la situation dans une prise de recul. Elle espérait ainsi pouvoir « *l'utiliser / le reproduire* » avec d'autres enfants. Aujourd'hui, elle nous précise qu'elle vient d'accueillir, dans le cadre de cette nouvelle rentrée scolaire (septembre 2011), un enfant qui « *a des difficultés réelles (silence)* ». Elle nous explique que la situation vécue antérieurement lui permet de « *mieux comprendre* » la situation du jour « *on se fait plus confiance/ on est moins dans le forcing généraliste/ du tout le monde/ en même temps/ tout de suite* ». Elle nous dit être « *plus souple/ plus compréhensive [...] on se laisse plus de temps* ». La notion de *transfert réflexif* s'entend au regard de la prise en considération de la situation particulière de cet enfant. Il ne s'agit pas ici précisément de transférer des pratiques adaptées spécifiques, mais d'aborder cette nouvelle situation avec une approche réflexive, comme travaillée antérieurement. L'enseignante reproduit une *logique de réflexion sur l'action, un ensemble de pratiques semblables*, vraisemblablement en écho à la situation professionnelle précédente. Comme nous l'avons entendu de cette enseignante « *on est dans une pédagogie différenciée sans s'en rendre malade [...] puis que tous les enfants sont différents/ ça veut pas dire que c'est simple/ mais c'est naturel* ». Nous pouvons comprendre que le processus d'*appropriation* de nouvelles pratiques « adaptées » s'inscrit dans une analyse individuelle des besoins de l'enfant. Cette enseignante semble avoir construit un autre *modèle d'action* (Argyris et al., 1987) induisant une certaine aisance quant à ses pratiques quotidiennes. Nous entendons que ses pratiques « adaptées » développées au regard des besoins particuliers de l'enfant en situation de handicap colorent ses pratiques génériques mises en œuvre pour la scolarisation d'enfants perçus en situation de difficultés.

La quatrième enseignante qui a « *travaillé dans une école à pédagogie différente* » avec des enfants rencontrant des besoins particuliers, nous dit être en recherche quotidienne de pratiques « *à ajuster pour que ça marche* ». Cela signifierait-il que lorsque l'enseignante est déjà inscrite dans un travail de différenciation, le *transfert réflexif* est moindre car l'*appropriation* d'une pédagogie adaptée à chaque enfant est le fondement de sa pratique générique quotidienne ? Son processus de développement professionnel s'inscrirait-il alors dans une *logique de la réflexion sur l'action*, en corrélation avec son expérience antérieure ? Comme nous venons de le

présenter, l'enseignante qui travaille en milieu scolaire ordinaire semble être dans une *logique de développement professionnel*. Nous percevons que la situation professionnelle contribue à enrichir le *patrimoine historique* (Schwartz, 2003) de chacune d'entre elles. Nous avons travaillé avec quatre enseignantes qui avaient des parcours différents, pour autant il apparaît que plus l'enseignante a l'expérience de situations semblables, moins elle paraît rencontrer de difficultés. Il nous semblerait intéressant d'approfondir ce questionnement dans le cadre de nouvelles recherches, en utilisant le dispositif complexe d'autoconfrontation.

Conclusion

Face à une situation inédite dans le cadre de son activité ordinaire, l'enseignante se « *débrouille* » dans une démarche intuitive. Dans un second temps, et au regard d'un travail de coopération avec les personnes ressources, elle semble construire des pratiques « adaptées » spécifiques pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant en situation de handicap qu'elle accueille dans sa classe. Les enseignantes, qui rencontrent pour la première fois un enfant ayant des capacités mais également un développement particulier, s'inscrivent vraisemblablement dans différentes *logiques de professionnalisation* (*logique de l'action, logique de réflexion sur/ pour l'action et logique de traduction culturelle pour l'action*) (Wittorski, 2007).

L'enseignante paraît construire des apprentissages (pratiques adaptées) à partir du travail de coopération avec les personnes ressources (coaching) dans une *logique de traduction culturelle*. Elle développe également la mentalisation de ses pratiques génériques (pédagogiques) dans le cadre d'une démarche de tutorat à destination de l'AVS (également dans une *logique de traduction culturelle*). Nous pouvons penser que dans sa pratique quotidienne, l'enseignante va s'inspirer de son nouveau *cadre de perception* (ses pratiques adaptées spécifiques) et renforcer son *cadre de perception* initial (ses pratiques génériques pédagogiques). Nous faisons l'hypothèse que c'est l'articulation de ces deux *cadres de perception* (Schön, 1983) qui permet à l'enseignante de construire un *nouveau modèle d'action* (Argyris et al., 1987) ou plus exactement un *ensemble de principes semblables* (Schön, 2004).

L'accueil d'un enfant en situation de handicap est vécu comme un changement induisant les premières semaines une notion « une crise latente ». Nous avons pu analyser qu'au fil de l'année scolaire, l'enseignante s'inscrit dans un processus d'*acceptation* puis d'*appropriation* (Bernoux, 2004) de cette situation qualifiée par toutes les enseignantes comme « *difficile* » mais « *enrichissante* ».

Il semble pour certaines enseignantes, qu'un *transfert réflexif* (Schön, 2004) s'opère. Dans le cadre de cette nouvelle rentrée scolaire, elles nous disent utiliser facilement *des principes semblables* (Schön, 2004). Pour un autre enfant accueilli en situation de handicap, des pratiques spécifiques seront réinvesties. Pour un enfant qui rencontre des difficultés, ce sont les pratiques génériques qui seront remobilisées. Chaque enfant a des besoins spécifiques, il n'en reste pas moins que certaines enseignantes semblent tendre vers une adaptation aux besoins individuels de l'enfant en réactualisant ou en développant de nouvelles pratiques génériques. Des éléments de l'expérience antérieure paraissent impacter sur les pratiques actuelles de l'enseignante. La seconde partie de notre recherche (année de scolarisation 2011-2012) nous permettra de comprendre comment des enseignantes spécialisées (option E et option D) sont dans un *développement professionnel* au regard de l'accueil d'un enfant (en CP) ou de plusieurs enfants (en CLIS) en milieu scolaire ordinaire.

Bibliographie

ARBORIO A-M et FOURNIER P. (2008), *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Barcelone, Armand Colin.

BERNOUX P. (2004), *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris, Seuil.

FUSTER P. et JEANNE P. (2009), *La scolarisation des enfants en situation de handicap*, Paris, Berger-Levrault.

GILLIG J.M. (1999, 2001), *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Belgique, De Boeck.

JORDAN R. et POWELL S. (1997), *Les enfants autistes les comprendre, les intégrer à l'école*, Paris, Masson.

LEMEUNIER-LESPAGNOL M. (2011), *De la professionnalisation au développement professionnel de l'enseignant face à une situation de « crise latente ». Un nouveau défi pour l'enseignant, l'accueil en milieu scolaire ordinaire d'un enfant rencontrant des besoins particuliers*. Actes du colloque crise et/en éducation. Université de Nanterre. AECSE <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=A6109>

MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.I. et SENSEVY G. (2002), *Vers une didactique comparée*, *Revue française de pédagogie*, N° 141, pp. 9-11.

SCHÖN DA. (2004), *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes* in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Puf.

WITTORSKI R. (1997), *Analyses du travail et production de compétences collectives*, Paris, l'Harmattan.

WITTORSKI R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, l'Harmattan.



**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Béatrice Noël-Lepelletier

LAREF associé au CREN –

UCO/université de Nantes

blepelletiernoel@gmail.com

Résistance(s) à l'apprentissage : Des collégiens face à l'acte d'écrire

Résumé

Des élèves rencontrent des obstacles dans leur apprentissage. S'agit-il pour certains d'un phénomène de résistance ? En éducation, cette notion est ambivalente et insatisfaisante pour comprendre leur opposition.

Cette recherche procède d'un double mouvement : déductif lorsque nous tirons des caractéristiques de la résistance des champs épistémologiques (histoire, philosophie, physique, psychanalyse, psychologie sociale et

neuropsychologie) ; inductif lorsque nous recueillons les paroles des élèves en situation : face à l'acte d'écrire, les élèves ont été invités à exprimer leurs rapports à l'apprentissage.

Les deux démarches mettent en évidence l'importance de l'évaluation des sentiments dans le processus d'apprentissage et soulignent l'intérêt praxéologique de la notion pour l'éducation.

Mots clés : résistance, métacognition, conatus, rapport à l'apprentissage, écrit

1. Des situations d'élèves qui évoquent un phénomène de résistance

Malgré les efforts pédagogiques et didactiques déployés, trop d'élèves éprouvent des difficultés face à l'apprentissage. Les chiffres des journées d'appel de la préparation à la défense l'attestent : *environ 10% jeunes de 17 ans rencontrent des difficultés de compréhension et 10% se retrouvent en situation d'illettrisme à la sortie du système scolaire.*⁴⁸ La non-maîtrise du langage écrit est un indicateur d'un apprentissage scolaire insatisfaisant concernant ces jeunes.

En lien avec cette préoccupation institutionnelle, dans le cadre d'atelier de remédiation auprès de collégiens, nous avons eu l'occasion de recueillir des paroles qui ont retenu notre attention. Antonin, par exemple, suite à une remarque sur la forme de ses lettres s'est exclamé : « Ce n'est tout de même pas vous qui allez me faire changer d'écriture ! » Face à cette réaction, force est de constater que notre action pédagogique trouve ses limites face au propre pouvoir de l'élève. Les paroles d'Antonin sont à l'origine de notre recherche de compréhension des situations qui évoquent des phénomènes de résistance à l'apprentissage, notamment face à l'acte d'écrire.

2. Une notion ambiguë en sciences de l'éducation

Plaçant la notion de résistance au centre de notre questionnement initial, nous interrogeons tout d'abord son usage au niveau empirique et théorique. Remettre en cause *ce qui va de soi*, au sens de Bachelard (2004 [1938], p. 16), nous provoque le dépassement d'un obstacle épistémologique majeur : le repérage de certaines ambiguïtés *incrustées sur la connaissance non questionnée* (p.17). Premièrement, une investigation sur le terrain

⁴⁸Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Note d'information 10-11. *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense - Année 2009.*

montre que le terme n'est pas utilisé par les enseignants mais est cependant apte à activer des représentations mentales renvoyant plutôt à *l'opposition de l'élève*. L'idée de *préservation de son intégrité* présente dans la définition courante (Rey, 2000, p. 3205) est alors perdue de vue. Deuxièmement, l'analyse de quelques textes extraits du discours savant révèle la plurivalence de la notion dans le champ de l'éducation. En effet, que ce soit chez les fondateurs de la pédagogie moderne tels que Rousseau, Pestalozzi et Dewey ou chez des contemporains comme Astolfi, Giordan, de Vecchi, Develay, Perrenoud ou Meirieu, le terme résistance désigne un phénomène tantôt positif, tantôt négatif qui touche soit l'élève, soit l'enseignant et renvoie à diverses réalités. Il est question notamment de *résistance des représentations*, de *résistance face au réel* ou de *résistance à l'entreprise pédagogique*. On trouve la *résistance du sujet au pouvoir de l'autre* et également chez Meirieu le *devoir de résistance de l'école*. Cet auteur insiste par exemple sur les missions de l'institution scolaire suivantes : la conquête de l'autonomie de l'élève et la défense des valeurs démocratiques.

Cette mise à l'épreuve de la notion de résistance nous donne l'occasion de souligner l'amplitude sémantique du mot-clé de notre recherche et d'envisager le large panel de représentations qu'il est susceptible de susciter. En conséquence, le terme apparaît insatisfaisant du point de vue conceptuel pour éclairer des phénomènes rencontrés en éducation. Notre recherche s'oriente ainsi vers une clarification de la notion dans le champ de l'éducation. Il s'agit de repérer *en quoi la notion de résistance est susceptible d'apporter de la compréhension à la situation des élèves en difficulté*, notamment face à l'acte d'écrire.

3. Un double mouvement méthodologique

Pour mener à bien ce projet, nous organisons notre exploration en suivant alternativement deux voies : l'une empirique, l'autre théorique. La démarche empirique permet de relever ce que disent les élèves, en situation, sur ce qui facilite ou entrave leur apprentissage, précisément face à l'acte d'écrire. L'exploration théorique a pour but de collecter des caractéristiques de la résistance dans des champs disciplinaires différents.

La méthodologie qui en découle procède d'un double mouvement. Premièrement il est inductif au sens où nous partons du terrain avec les paroles des élèves. Dans cette logique, le traitement des paroles des élèves ouvre des pistes conceptuelles à investiguer. Deuxièmement, le mouvement est déductif au sens où nous puisons dans le discours scientifique – les sciences de l'éducation et plusieurs autres courants disciplinaires – les caractéristiques susceptibles de correspondre à ce qu'expriment les élèves : ce mouvement permet l'analyse du corpus. Les deux mouvements se répondent pour nourrir la démarche de conceptualisation que nous avons engagée : le terrain témoigne de ce qui est ; la théorie fournit les clés de l'analyse des propos des élèves.

4. Un ancrage socio-constructiviste et cognitiviste

Notre cadre conceptuel s'inscrit dans le courant socioconstructiviste et s'enrichit des données de la psychologie sociocognitive. Nous nous appuyons notamment sur le processus de conceptualisation et de prise de conscience avec Piaget, la médiation du langage et le conflit sociocognitif avec Vygotski et ses successeurs, les

représentations mentales, les types de mémoire, l'attention, la métacognition et les interactions médiatisantes avec les cognitivistes.

À partir des travaux de Bernard Charlot (2002 [1997]) sur le rapport au savoir, nous retenons quatre rapports : le rapport à la tâche, le rapport au but, le rapport à autrui et le rapport à soi. Ces quatre rapports permettent d'établir une modélisation quadripolaire des rapports à l'apprentissage à partir desquels sont pointées théoriquement de possibles résistances.

5. Le cas particulier de l'acte d'écrire

Pour mettre en œuvre le dispositif d'observation des élèves en situation, le choix d'une activité scolaire s'est imposé. En adéquation avec l'étonnement initial, ce sont des activités d'écriture qui sont choisies. En conséquence, nous travaillons ce cas particulier de l'apprentissage en nous appuyant sur les obstacles inhérents au passage du langage oral au langage écrit décrits par Vygotski (1997) et retravaillés par les sociocognitivistes contemporains.⁴⁹ À travers l'analyse de l'apprentissage de la modalité écrite, nous repérons des difficultés-obstacles qui renvoient à des tensions susceptibles de générer des phénomènes de résistance chez certains élèves. Nous déclinons ainsi quatre phénomènes de résistance potentiels. Le premier, en rapport à la tâche, serait une réaction à la simultanéité des actions graphomotrices de bas niveau et des actions mentales de haut niveau liée à l'élaboration de la pensée. Le deuxième, en rapport au but, serait une réaction à l'investissement à consentir. Le troisième, en rapport à autrui, serait une réaction à la perception d'interactions non réciproques. Le quatrième, en rapport à soi, serait une réaction à la complexité du processus d'autonomisation.

Dans la logique du double mouvement méthodologique de notre démarche compréhensive, cet éclairage théorique est orienté par les données empiriques et en retour permet d'affiner l'analyse de l'observation menée sur le terrain.

6. Le dispositif d'observation des élèves en situation

L'orientation socioconstructiviste et cognitive de notre travail préside aux choix méthodologiques qui déterminent l'observation empirique. Celle-ci s'inscrit dans la logique de l'ASH⁵⁰ qui vise la remédiation des stratégies d'apprentissage des élèves et s'appuie notamment sur la métacognition. Il s'agit de constituer un corpus de paroles apte à interroger l'intuition de départ. Optant pour le principe d'extériorité afin d'établir une distance nécessaire avec le terrain, nous sollicitons la participation de quatre collaboratrices volontaires impliquées auprès de cette catégorie d'élèves. Elles se trouvent en situation de recueillir des propos en phase avec la réalité. Les paroles des élèves sont guidées par un questionnement métacognitif déjà connu dans la pratique de la médiation et notamment dans le champ de l'enseignement spécialisé.

⁴⁹ Tels que Fayol (1985), Gaonac'h (Coirier, Gaonac'h, & Passerault, 1996) et Barré-de Miniac (2000).

⁵⁰ Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de Handicap ou en grande difficulté scolaire

Le dispositif d'observation entre dans le cadre existant de *groupes de soutien* conduits par des enseignantes ayant suivi la formation 2CASH⁵¹. Dans chaque atelier se retrouvent quatre élèves chez qui des phénomènes de résistance à l'apprentissage se manifestent, notamment face à l'acte d'écrire, d'une part et qui acceptent le principe du questionnement et de l'enregistrement de leurs propos d'autre part. Notre but est d'interpréter sans *a priori* les propos spontanés ou provoqués de ces seize élèves. Nous relevons dans les échanges enregistrés les remarques utiles à l'éclairage, à l'élargissement et à l'approfondissement des phénomènes de résistance que nous cherchons à comprendre.

Le dispositif d'observation comporte trois séances. Chacune d'elles est consacrée à une activité d'écriture présentant une modalité particulière : la première, celle du *cadavre exquis* aboutit à un travail collectif ; la seconde visant l'écriture d'une *recette pour enrager quelqu'un* se réalise en binôme ; la troisième où chacun fait parler son crayon (*Mon crayon m'a dit ...*) implique un travail personnel.

Sur les bases du questionnement métacognitif préconisé par Doly (1997) et Lafortune (Lafortune, Hebert, & Jacob, 2000) les enseignantes interrogent les élèves à trois moments au cours des séances : avant, pendant et après la réalisation de la tâche proposée. Ce questionnement adressé à chaque élève porte sur ses représentations concernant la tâche, les stratégies à engager, les autres et lui-même. Pour enrichir et faciliter la verbalisation deux autres supports sont proposés : une planche d'émoicônes pour préciser la nature des sentiments émergents et un curseur pour suggérer leur polarité (positive ou négative) et leur intensité.

Le dispositif permet de recueillir des paroles d'élèves sur ce qu'ils vont réaliser, sont en train et ont réalisé. Le discours obtenu est qualifié de semi-direct car ce sont des paroles d'un *temps présent suspendu*⁵², des paroles sur une action en cours et non pas les paroles mêmes de l'action.

Le premier traitement des données enregistrées fait apparaître quatre résistances liées aux quatre rapports à l'apprentissage : rapport à la tâche, au but, aux autres, à soi et correspondant aux thèmes induits par le questionnement métacognitif. Le second niveau de traitement décline ces quatre types de résistance qui apparaissent correspondre à quatre besoins : besoin de compétence, besoin de pertinence, besoin de sécurité et besoin d'épanouissement.

7. L'exploration théorique : la recherche des caractéristiques de la résistance

Afin de stabiliser la notion de résistance dans le champ de l'éducation et de préciser sa pertinence pour la relation pédagogique auprès des élèves en difficulté, nous entreprenons une exploration conceptuelle. L'objectif de cette démarche consiste à identifier les caractéristiques de la résistance dans plusieurs champs scientifiques qui ont adopté ce concept : l'histoire, les sciences physiques, la psychologie avec la psychanalyse et la psychologie sociale.

⁵¹ Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

⁵² Expression empruntée au célèbre poème *Le Lac* d'Alphonse de Lamartine.

Par ailleurs, au cours de l'observation, les élèves évoquent leurs sentiments. Ceci nous amène à nous interroger sur le processus émotionnel dans la prise de décision. Nous avons retenu les travaux de Damasio qui apportent le point de vue de la neuropsychologie et complètent le précédent apport de la psychologie cognitive. Or, Damasio relie ses recherches à la pensée de Spinoza. Cette référence explicite à ce philosophe nous renvoie au principe de conatus. Selon Spinoza le *conatus* est une force de persévérance impliquant une *mise en tension* entre devenir et se maintenir. Le système de forces proposé par le conatus spinozien constitue un centre de convergence de cette exploration.

Chaque discipline convoquée apporte sa contribution conceptuelle et permet de repérer dans la définition du concept de résistance des constantes : *une réaction d'un acteur à l'action d'un agent*. Chacune d'elle apporte des caractéristiques spécifiques et des concepts connexes utiles à la compréhension du phénomène. Par analogie, notamment pour passer des sciences physiques aux sciences humaines nous pointons ces caractéristiques susceptibles d'être mises à profit pour penser les actes éducatifs.

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous les résultats de cette exploration conceptuelle. Nous soulignons ainsi le phénomène de mise en tension, ses caractéristiques et les analogies possibles dans le domaine de l'éducation.

Conclusion : la relation éducative comme visée praxéologique

Si toute la seconde partie convoque des champs plus ou moins distants des sciences de l'éducation, il n'en reste pas moins que notre recherche s'inscrit dans une approche psychologique de la pédagogie. Notre travail d'élucidation constitue un exemple de la nature pluridisciplinaire des sciences de l'éducation dont les visées praxéologiques portent ici sur la relation éducative. Cette recherche pour l'éducation tente de fournir aux enseignants des caractéristiques disponibles pour étayer leur réflexion sur leurs pratiques et contribuer à les améliorer. Les données issues de l'analyse des quatre rapports à l'apprentissage sont susceptibles de permettre aux enseignants de mieux reconnaître les phénomènes de résistance chez les élèves, d'exploiter positivement la dynamique qui se dégage et aménager ainsi un environnement le plus favorable possible à l'épanouissement des élèves. En prolongement, des grilles d'analyse restent à élaborer et à tester dans le cadre d'une recherche-action.

p Cham	oire Hist	Philosophie	Sciences physiques	Psychanalyse	Psychologie sociale	Neuropsychologi e
rs Auteu	Soph ocle, Viallaneix, Thoreau, Malraux	Spinoza, Ricœur Arendt Kant	Newton, Ohm	Freud	Allport, Lewin, Festinger	Damasio
on Tensi	Indig nation / soumission	Joie/tristesse autonomie/vuln érabilité pouvoir dominant/ pouvoir non violent coopération / résistance Elève sujet/ élève objet	Equilibre ou déséquilibre	Prise de conscience ou refoulement	Changement ou stabilité	Sentiments positifs ou sentiments négatifs
Caract éristiques du phénomène de résistance	Réaction humaine inaliénable. Forme active ou passive		Réaction dynamique intrinsèque et extrinsèque liée au principe de réciprocité	Réaction liée aux émotions ; support pour l'accompagnement	Réaction à la nouveaueté et à l'erreur ; Evaluation des	Réaction naturelle à trois niveaux : de base,

				sentiments Importance de la sécurité apportée par le groupe	de rappel, d'élaboration. Réaction variable
Resist ance de l'élève par analogie	Réaction inaliénable de l'élève à une action éducative évaluée par lui contraire à son épanouissement (développement de son autonomie)	Réaction de l'élève liée à sa personne et à sa situation ; Elle est proportionnelle à l'effet sur lui de l'impulsion de la proposition pédagogique.	Réaction de l'élève liée à ses émotions susceptible d'être exploitée positivement par l'enseignant dans le processus d'apprentissage.	Réaction de l'élève vulnérabilisé par la situation d'apprentissage : nouveauté et impact de l'erreur.	Réaction naturelle de l'élève aux trois phases de l'apprentissage : de base, de rappel, d'élaboration. Réaction variable liée à l'évaluation des sentiments.

Figure 8: les caractéristiques de la "résistance" appliquées à la pédagogie

Bibliographie

- BACHELARD, G. (2004 [1938]). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- BARRE DE MINNIAC, C., & REUTER, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours. *La Lettre de la DFLM: Ecrire pour apprendre* (26).
- BARRE-DE MINNIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Editions Retz.
- BOVE, L. (1996). *La stratégie du conatus: affirmation et résistance chez Spinoza*. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin.
- CAMUS, J.-F. (1998). L'attention. Dans J.-L. Roulin, *Psychologie cognitive* (pp. 138-205). Paris : Bréal.
- CHARLOT, B. (2002 [1997]). *Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D., & PASSERAULT, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris: Armand Colin.
- DAMASIO, A. (2006 [1995]). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (1999). *Le sentiment même de soi : Corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (2003). *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- DEWEY, J. (2004[1913]). *L'école et l'enfant*. Paris: Editions Fabert.
- DOLY, A.-M. (1997). *Métacognition et médiation*. Clermont-Ferrand: CRDP d'Auvergne.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- GAONAC'H, D., & PASSERAULT, J.-M. (1998). Le langage. Dans J. Roulin, *Psychologie cognitive* (pp. 327-384). Rosny: Bréal.
- GAULEJAC (de), V. (2009). *Qui est "je" ?* Paris: Editions du Seuil.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Belin.

LAFORTUNE, L., HEBERT, D., & JACOB, S. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec: PU Québec.

MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.

MEIRIEU, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris: ESF.

REY, A. (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil.

SCHNEUWLY, B., & BRONCKART, J.-P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

SPINOZA, B. (1842). *Œuvres de Spinoza*. (E. Saisset, Trad.) Paris: Charpentier.

VYGOTSKI, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

VYGOTSKI, L. S. (2004). Psychologie concrète de l'homme : la psychologie historique. Dans Brossard, *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation* (pp. 225-255). Villeneuve d'Ascq: PU du Septentrion.







Colloque Doctoral International

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Yolande Gilbert-Peigné

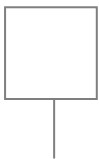
CREN, Nantes

LAREFF, UCO Angers

yo.peigne49@gmail.com

Ni bon, ni mauvais, l'élève « entre- deux » en lecture-écriture à l'école primaire.

Résumé : Une certaine permanence dans les « mauvais résultats » en maîtrise de la langue écrite des élèves interpelle les enseignants. Grâce aux lectures, à notre expérience professionnelle et à celle de collègues,



dans la première partie de notre recherche, nous cherchons à caractériser cette notion « d'entre-deux ». Ayant le souci de faire une recherche longitudinale en travaillant sur l'histoire plus ou moins pénalisante des élèves dans leur maîtrise de la langue écrite, nous analyserons, dans un premier temps, les résultats des élèves scolarisés en CM2, en 2011-2012 en France. Les élèves obtenant entre 20 et 40 bonnes réponses sur 60 aux Evaluations Nationales seront identifiés comme étant notre population de recherche. Pour ces mêmes élèves, nous observerons également leurs résultats lorsqu'ils étaient en classe de CE1, en 2009. Cette comparaison devrait relever des similitudes, des décalages, des continuités... Puis, à l'aide du « *modèle systémique et développemental* » (T. Marot, 2009) un nouveau regard serait posé sur les productions de ces élèves. A la lumière de cette relecture, peut-on tirer d'autres conclusions pédagogiques qui permettraient de sortir ces élèves de cet « entre-deux » souvent peu valorisant et peu révélateur de leurs véritables compétences en français ?

Mots clés : « entre-deux » - langue écrite - obstacles - modèle systémique et développemental - relecture

1. PISTES DE REFLEXION...

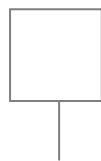
A l'occasion de la Journée d'Appel et de Préparation à la Défense (JAPD), les jeunes, hommes et femmes, entre 17 et 18 ans sont évalués dans les compétences en lecture. En 2007, près de 10% des jeunes rencontraient des difficultés de compréhension et, parmi ceux-ci, la moitié était en très grande difficulté.

Dans l'académie de Versailles, pour les épreuves de français au Brevet national, 16,5% des élèves ont une note inférieure à 5/20.

A l'école primaire, lors des évaluations nationales en CE1 et CM2, 17% des élèves en CE1 et 20% en CM2 ont en maîtrise de la langue des « *acquis encore fragiles qui seront à consolider dans les mois à venir.* »

En tant qu'enseignante d'école primaire, une certaine permanence dans les « mauvais résultats » m'interpelle même si ceux-ci n'évaluent sans doute pas les mêmes spécificités de la langue. A leurs niveaux, tous ces élèves semblent en difficulté en reconnaissance « globale », en décodage, en lexicque ou dans la compréhension de texte.

Si notre système scolaire identifie et aide les élèves en difficulté importante, il laisse bien souvent de côté ceux qui offrent des compétences « moyennes » mais néanmoins fragiles. Nous montrerons que le cadre institutionnel n'a jamais évoqué le cas de ces élèves. Il développe des mesures de soutien pour les élèves en difficulté ou ceux porteurs de handicaps mais rien sur la question de l'élève « entre-deux ». Ils ne sont perçus ni



comme des bons élèves ni comme des élèves faibles mais leurs compétences sont généralement « en voie d'acquisition », sans acquis solides. Ces élèves passent à travers les évaluations, poursuivent une scolarité qui ne semble jamais pleinement satisfaisante. Dans ses recherches sur le décrochage scolaire⁵³ qui concerne 7% des jeunes sortis sans diplôme des systèmes de formation initial, Pierre-Yves Bernard (2011) souligne que : « *la vraie question est celle de l'échec scolaire, il faut donc assurer la réussite de tous dès le départ.* » En effet, les faibles résultats aux évaluations nationales de primaire, au brevet des collèges et à la JAPD ne sont-ils pas la conséquence de compétences en lecture-écriture jamais consolidées et/ou très superficielles ? N'y a-t-il pas dans la manière d'évaluer les élèves en lecture-écriture, une difficulté pour l'enseignant à repérer l'élève « entre-deux », entre le fort et le faible ? Sans jamais maîtriser réellement la langue française, cet élève n'est-il pas celui qui échoue plus tard dans sa scolarité, lorsque les textes deviennent plus compliqués ou la production écrite plus exigeante ? Par ailleurs, le suivi à l'âge adulte d'élèves ayant connu des difficultés d'apprentissage sont inquiétantes et pose une problématique plus globale qui est l'insertion des jeunes dans la société par l'emploi.

2. RECENSION DES ECRITS...

Les indicateurs relevés lors de cette recherche pourraient compléter la littérature en Sciences de l'Education car les ouvrages étudiés montrent qu'il existe un espace indéterminé, impensé concernant ces élèves. Initialement, nos recherches en littérature francophone sur les élèves en difficulté ont fait découvrir, entre autre, la notion d'élèves « à risque » au Québec où les difficultés sont perçues sous l'angle de l'élève : celui-ci serait le principal porteur de « risque ». En revanche, en France, les difficultés sont perçues comme étant externes à l'élève. Le contexte institutionnel et/ou familial, les pratiques enseignantes... ne favorisent pas toujours l'accès au savoir proposé par l'école. Les lectures colorent la recherche, faisant émerger trois orientations : une sociologique, une sociopédagogique, une psychopédagogique.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), sociologues, ont montré que les inégalités sociales de réussite scolaire et de cursus résultent des inégalités de répartition du « *capital culturel* » et insistent sur les pratiques éducatives des familles. D'autres chercheurs tels Elisabeth Bautier (2007), Jacques Lévine (1997), Jean-Pierre Terrail (2006), Stéphane Bonnéry (2003) essaient de comprendre le rôle joué par les pratiques scolaires dans les « *processus de construction* » des difficultés des élèves à travers les pratiques de classe au quotidien. Serge Boimare (2008), instituteur et psychopédagogue, stipule que des enfants intelligents, quel que soit leur milieu social, inventent des moyens pour figer leurs processus de pensée. Ces stratégies permettent d'échapper aux inquiétudes et aux frustrations que provoque chez eux l'apprentissage, en particulier au moment du « *temps de suspension* », ce moment crucial réservé au doute avant que la réponse ne soit trouvée. Toutes ces lectures font ressortir des points incontournables concernant tout élève, que celui-ci soit « bon », « en difficulté », « moyen » ou « entre-deux »: le capital culturel des élèves, le binôme apprentissage/émotion, le rôle des pratiques enseignantes... Notre population de recherche est bien sûr concernée par tous ces aspects mais aucun élément n'est fourni pour en identifier le profil au niveau des compétences acquises ou non acquises en maîtrise de la langue.

3. En quoi l'apprentissage du français peut-il générer l'élève « entre-deux » ?

⁵³ On parle de « décrochage scolaire » à partir de 16 ans. Avant, l'école est obligatoire et on parle « d'absentéisme ».



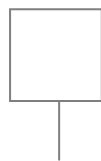
En essayant de clarifier cette notion d'élève « entre-deux », des éléments ont été apportés concernant les élèves eux-mêmes puis concernant les pratiques enseignantes. Les lectures effectuées ont donc mis en exergue que tout ce qui affecte le développement affectif et intellectuel d'un enfant a des retentissements sur les apprentissages, quels que soient ces apprentissages : déficit sensoriels, carences affectives, difficultés sociales, repères spatio-temporels, rapport au corps... Ces éléments de compréhension sont à prendre en compte mais ne nous semblent pas suffisants pour aller au bout de cette recherche de clarification.

Dans un premier temps, à l'aide des données statistiques produites par les Evaluations Nationales, en CM2 et en CE1, nous repèrerons les élèves ayant obtenu entre 20 et 40 bonnes réponses sur 60 en maîtrise de la langue. Un entretien sera proposé aux enseignants de ces élèves pour que leur regard professionnel puisse aider à caractériser ces élèves. Puis, nous irons du côté de l'objet enseigné, c'est-à-dire la langue française pour tenter d'y repérer des éléments porteurs de sens. En effet, la langue française n'a-t-elle pas des singularités épistémologiques qui, pour reprendre l'expression de Bachelard, entraînent tous les apprenants vers des obstacles difficiles à surmonter ? Où se situent les nœuds épistémologiques pouvant générer l'élève « entre-deux » ? Prenons l'exemple du son [o]. Les élèves doivent surmonter l'obstacle selon lequel le son [o] peut s'écrire « o, au, eau ». Dans cet exemple, c'est cette « inadéquation » entre la langue orale et la langue écrite qui doit être surmontée. Quelles sont donc les caractéristiques de ce savoir particulier perçu comme étant la « culture savante » ?

La maîtrise de la langue écrite se structure autour des trois axes que sont : « parler », « lire » et « écrire ». Les enseignants ne privilégient-ils pas un ou deux des trois axes en fonction de la classe dans laquelle ils enseignent ? De nombreux exemples peuvent illustrer le choix des enseignants dans leur approche de la langue, qui peut être essentiellement phonique ou sémantique... Ce choix, s'il existe, ne va-t-il pas créer un déséquilibre ? En fin d'année, ils risquent de ne pas saisir d'où viennent les difficultés de certains élèves. Ce « malentendu pédagogique » ne repose-t-il pas sur une conception personnelle que l'enseignant a de la langue et qui peut parasiter l'accès au savoir pour certains élèves. Ne finiront-ils pas « entre-deux » et sans être en échec par rapport à leur âge, ils n'auront pas réellement acquis les objectifs de leur cycle.

Une des priorités est donc de repérer les indicateurs caractéristiques de cette population « entre-deux », en termes de profils et d'évolution au cours de la scolarité.

Nous utiliserons, dans un premier temps, les résultats des Evaluations Nationales en CM2 en langue écrite. Ces résultats donneront du crédit à l'existence de cette population. Toutes les classes, en France, sont évaluées avec le même outil, aux mêmes dates... En mai 2012, nous repèrerons les élèves ayant obtenu entre 20 et 40 bonnes réponses sur 60. Grâce aux archives de l'école, nous pourrons ensuite, pour ces mêmes élèves, étudier leurs résultats quand ils étaient en classe de CE1 et ainsi mettre en place une étude longitudinale. En effet, les CE1 obtenant entre 20 et 40 bonnes réponses en 2009, où se situent-ils, en 2012, en CM2 ? Les données chiffrées passent de 17 à 20%. Cette augmentation de 3% peut sembler anecdotique mais ce pourcentage d'élèves « entre-deux » ne va-t-il pas s'accroître au collège ? L'identification de ces élèves permettra de repérer : les décalages, (ce ne sont pas les mêmes élèves dans les mêmes catégories) ; les continuités (ce sont les mêmes élèves dans les mêmes catégories) ; les cas atypiques (un changement radical de catégories entre « *acquis très solides* » et « *acquis insuffisants* »...) entre la population d'élèves en CE1 et en CM2.



Puis nous utiliserons une nouvelle d'analyse permettant la relecture des résultats des élèves de CM2 et de CE1 faisant partie de la population définie précédemment. Mais quelle grille de lecture serait pertinente pour faire émerger que, derrière un niveau « moyen », peuvent se cacher des disparités importantes dans des domaines bien précis ? Dans un premier temps, nous avons étudié trois tests d'évaluation de la langue écrite : le BELEC, L'ORLEC et l'E.CO.S.SSE. Ceux-ci se situent uniquement du côté de compétences acquises ou non acquises pour des élèves repérés en difficulté. Le BELEC et l'E.CO.S.SSE sont des outils d'étalonnage utilisés par les enseignants spécialisés et/ou les orthophonistes. L'ORLEC permet de connaître les dispositions des élèves à la lecture ou à l'orthographe en temps limité et sous forme d'un diagnostic quantitatif. C'est pourquoi, nous proposons une relecture des écrits des élèves à l'aide du « *modèle systémique et développemental* » de Thierry Marot (2009). Ce modèle prend appui sur le plurisystème de Nina Catch (1988) et sur le modèle « *stratégique* » de Nicole Van Grunderbeek (1994). Il permet d'aborder la langue dans toute sa complexité et dans son évolution et, ce, de façon harmonieuse. L'analyse de la langue écrite permet de comprendre en quoi, les trois axes de langue : sémantique, phonique et scriptural sont incontournables pour accéder à sa maîtrise. Si l'enseignement ne correspond pas au profil de lecteur-scripteur de l'élève, dès les classes maternelles, certains ne pourront combler seuls les déséquilibres qui se mettent doucement en place. C'est pourquoi nous posons cette nouvelle hypothèse : « L'élève appelé « entre-deux » a-t-il surinvesti un des trois axes de la langue écrite : phonique, sémantique, scripturale au détriment des deux autres ? » Thierry Marot propose trois profils d'élèves : le « *déchiffreur* » qui privilégie la voie phonique ; le « *devineur* » qui privilégie la voie sémantique et le « *faussaire* » qui privilégie la voie scripturale. L'élève « entre-deux » aura-t-il un profil homogène par rapport à l'acquisition des trois piliers de la langue ou aura-t-il surinvesti un des piliers ? Telles sont les questions qui nous habitent actuellement. L'examen des productions des élèves pourrait-il suggérer d'autres critères ? Nous le verrons à l'analyse des résultats. De plus, ces évolutions devraient pouvoir être éclairées par leur histoire : histoire scolaire mais aussi extrascolaire, notamment de quelles aides ont-ils (ou non) bénéficié, au sein de l'école et en dehors de l'école (psychomotriciens, orthophonistes...) ?

Cette recherche qualitative longitudinale permettra-t-elle de faire émerger l'existence d'une population présente dans nos classes mais souvent ignorée par manque d'éléments permettant de la caractériser ? De plus, cette dégradation constatée entre le CE1 et le CM2 peut faire craindre l'illettrisme car « *au-delà de l'enjeu scolaire, se profile également un enjeu social [...] L'absence ou l'insuffisance de la maîtrise de la langue écrite sont des causes dramatiques d'inadaptation et de marginalisation, auxquelles il est d'autant plus difficile de remédier que le sujet est plus âgé et marqué par tout un passé d'échec.* » (J.P. Gaté, 2005)

Bibliographie

- ANGOJJARD A. (2007), *Savoir orthographier*, Paris, Hachette.
- ALAGRIA J. (1983), *L'espace et le temps aujourd'hui*, Evreux, Ed du Seuil.
- BAUTIER E. (2007), "Pratiques scolaires et difficultés des élèves" in *Tisser des liens pour apprendre*, G. Toupiol (dir.), Retz, Paris, pp.9-24
- BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004) « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » in *Revue française de pédagogie*, n°148, pp. 89-100.



- BERNARD P.Y. (2011), *Le décrochage scolaire*, PUF, Paris.
- BIRRAUX A. (2005), « Le « corps de l'enfant à l'école » ou « Cela n'est pas un corps » in *Journal des psychologues*, n°227, pp.19-39
- BLANCHE-BEVENISTE C. (2003), « L'orthographe » in *Le grand livre de la langue française*, Seuil, Paris, pp. 345-391
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2009), *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan.
- BOIMARE S. (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod.
- BONNERY S. (2003), « Le décrochage scolaire de l'intérieur » in revue *Les Sciences de l'éducation*, vol 36, n°1, pp. 40-55.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Ed de minuit.
- BRU M. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages » in *Revue française de pédagogie*, n°148, pp. 75-87.
- COGIS D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Dalagrave Pédagogie et formation.
- ECALLE J. (2010), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod.
- FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, VRIN.
- FOURNIER J.Y. (1999), *A l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre*, Paris, ESF.
- GATE J.P. (dir), (2005) *Prévenir l'illettrisme*, Paris, L'Harmattan.
- LECOCQ P. (1996), *L'E.CO.S.SE Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- LEVINE J. (1997), « Plaidoyer pour les 40% de la classe » in *Envie d'école*, n°11, pp. 15-19.
- LOBROT M. (1980), *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*, Paris, ESF.
- MAROT T. (2010), « L'aide pédagogique : de la complexité d'un savoir à la singularité des sujets » in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°51, pp. 99-112.
- MAROT T. (2009), *Lecture-écriture : apprendre autrement; Un modèle systémique et développemental de l'enseignement du français*, L'apart, Villeneuve-d'Ascq.
- MAROT T. (dir.), (2011), *Lecture-écriture, enseigner différemment. Des enseignants dans l'expérimentation du modèle systémique et développemental*, Mens sana.
- MEYER G. (1995), *Évaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette Education.
- MOUSTY P. (1999), « Evaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC » in *Revue européenne de Psychologie appliquée*, pp. 326-350
- PASQUIER D. (1990), *L'évaluation en pédagogie « Du bon usage des tests »*, Issy les Moulineaux, E.A.P.
- PAILLE P. & MUCCHIELLI A. (2010), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin.



PERRAUDEAU M. (2006), *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris, A. Colin.

PUENTES-NEUMAN G. & CARTIER S. (dir.), (2007), « L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui : apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3.

ROSENTHAL R.A. & JACOBSON L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman.

SAINT-LAURENT L. (2008), *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Montréal, Gaëtan Morin.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1996), *LIRE : Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Paris, PUF.

TOMASSONE R. (dir.), (2001), *Une langue : le français*, Paris, Hachette Education.

TERRAIL J.P. (2006), « La psychologisation de la difficulté intellectuelle » in *Le journal des psychologues*, n°236, pp. 68-70

VAN GRUNDERBEECK N. (1995), *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville (Québec), Gaëtan Morin.

YAGUELLE M. (dir.), (2003), *Le grand livre de la langue française*, Paris, Seuil.





**Colloque Doctoral
International**
**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

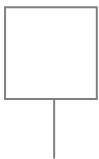
Jocelyn Reulier, Jean-Pierre Gaté

et Jean-Yves Lévesque

PÉSSOA, Université Catholique de l'Ouest, Angers.

APPSO, Université du Québec, Rimouski.

CREN, Université de Nantes.



Les différentes formes d'étayage de type métacognitif avec des élèves en difficulté de compréhension en lecture

Résumé

Cet article s'appuie sur une recherche doctorale en cours dont l'objectif principal est de comprendre le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement de la métacognition, chez des élèves de la fin du primaire en difficulté de compréhension en lecture. Dans une perspective socioconstructiviste, le chercheur a tenté d'étayer les interactions verbales de cinq élèves de CM1 collaborant dans une tâche de lecture, afin de leur permettre de développer leur métacognition. Une partie de l'analyse a tenté de mieux comprendre le développement du processus d'étayage. Différentes formes d'étayage semblent justement avoir favorisé le développement métacognitif en lecture et constituent de nouveaux apports.

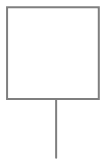
Mots clés : Étayage, métacognition et compréhension en lecture.

1. Problématique

Dans la société actuelle, la maîtrise de la lecture est essentielle à la réussite scolaire des élèves et à une bonne insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte. Néanmoins, pour les élèves de CM1, les dernières enquêtes du Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS, 2011) dévoilent à nouveau des résultats inquiétants en indiquant que 15% d'entre eux auraient des difficultés à comprendre des textes courants de la vie quotidienne. Les difficultés porteraient particulièrement sur le manque de maîtrise de compétences métacognitives (Hacker, Dunlosky et Graesser, 2009 ; Israel et Duffy, 2008).

Pour autant, il s'avère que les pratiques dominantes dans l'enseignement de la compréhension en lecture demeurent centrées sur l'évaluation question-réponse et peu de temps est accordé à l'apprentissage de type métacognitif (Block, Med et Morrow, 2008 ; Giasson, 2011).

Un étayage de la métacognition permettrait aux élèves confrontés à ces difficultés de progresser et s'avérerait efficace dans des petits groupes de travail (Lafortune, Fréchette, Sorin, Doudin et Albanese, 2010 ; Sencibaugh, 2007). Dans le domaine de la compréhension en lecture, il est peu question d'étayage de type métacognitif et encore moins, lorsqu'il s'agit d'effectuer un tel type d'étayage auprès d'un groupe. Pourtant, Rodgers (2004) avance que l'étayage s'avère une technique pédagogique extrêmement efficace dans le développement des apprentissages, particulièrement dans un contexte socioconstructiviste.



Dans cette dynamique, King (2005) a développé des modèles de questions permettant de susciter les interactions verbales de nature métacognitive. Ces questions débutent toujours par les pronoms interrogatifs : « quand, quoi, où et comment ? », invitant par là-même les élèves à se questionner individuellement et collectivement de manière métacognitive. Un questionnement adéquat pourrait donc s'avérer une forme d'étaiyage prometteuse pour accompagner le processus métacognitif d'élèves en difficulté de compréhension en lecture.

2. Cadre conceptuel : métacognition et étaiyage

Deux concepts importants ont guidé la recherche : il s'agit de la métacognition et de l'étaiyage.

La métacognition

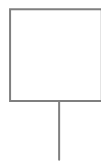
Le concept de métacognition a été introduit par le psychologue américain Flavell (1976) qui a distingué deux pôles dans la métacognition : les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives. Les connaissances métacognitives se rapportent aux connaissances sur la personne, sur la tâche à accomplir puis sur les stratégies à utiliser. Les habiletés métacognitives réfèrent aux activités de planification, de surveillance et de régulation. Un élève « métacognitif » aurait donc accès à des connaissances métacognitives et saurait quand où et comment les utiliser, en particulier avant, pendant et après la tâche (Brown, 1985).

Du point de vue de la compréhension en lecture, les connaissances métacognitives relatives aux personnes relèvent des connaissances du lecteur sur ses propres capacités et sur celles des autres. Les connaissances relatives à la tâche portent sur l'analyse des caractéristiques de cette tâche. Quant aux stratégies de lecture, il s'agit pour le lecteur de se questionner sur l'efficacité des stratégies de compréhension en lecture qui pourraient être employées. Concernant les habiletés métacognitives, pour les activités de planification, il est question d'organiser les activités de lecture. Le lecteur devra également anticiper ce qui risque de se dérouler dans le texte. Les activités de surveillance lui permettront de vérifier si les actions mentales menées sont adéquates et de réguler dans le cas où cela serait nécessaire.

Pour rendre plus concret le type de questions de nature métacognitive qu'est susceptible de se poser un bon lecteur, un guide a été élaboré dans le cadre de la recherche doctorale (tableau 2.1).

Tableau 2.1 - Guide des composantes et des questions métacognitives

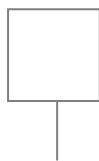
Composantes métacognitives	Sous-composantes métacognitives	Exemples de questions métacognitives internes
Connaiss	La	Quelles sont les qualités que je possède et qui vont m'aider



ances métacognitives	personne	à bien comprendre ce texte ? Quelles sont les difficultés je pense rencontrer lors de la lecture de ce texte ?
	La tâche	Avant de lire ce texte, est-ce que je comprends la tâche que j'ai à effectuer ? Quelles en sont les caractéristiques ?
	Les stratégies	Quelles stratégies me paraissent les plus efficaces face à ce type de texte ?
Habiletés métacognitives	Planification	Quelle est la nature de la tâche ? Quel est mon objectif ? Comment vais-je m'y prendre pour commencer la lecture de ce texte ? De quel type d'informations et de stratégies ai-je besoin ? Combien de temps et de ressources ai-je à ma disposition ?
	Surveillance	Est-ce que j'ai une compréhension claire de ce que je lis ? Est-ce que je me suis posé des questions pendant que je lisais ? Suis-je en train d'atteindre mon objectif ? Est-ce que je me suis rendu compte qu'à un moment donné je ne comprenais pas le texte ? Pourquoi ai-je procédé ainsi et pas d'une autre manière ?
	Régulation	Dois-je apporter des modifications dans ma manière de lire ? Comment ai-je réussi à comprendre ce que je ne comprenais pas ?

Ce guide a ainsi permis d'identifier et de catégoriser les interactions verbales de nature métacognitive au cours de la recherche, puis de repérer par la suite les formes d'étaillage qui les ont favorisées.

L'étaillage



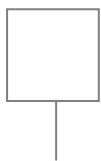
Dans le domaine de l'éducation, le concept d'étaiyage a été introduit par Wood, Bruner et Ross (1976). Il est défini comme « l'ensemble des moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui » (Bruner, 1972/1991, p. 263). Les personnes qui apportent l'aide peuvent être des adultes mais aussi des pairs. En effet, les enfants peuvent s'aider les uns les autres à apprendre, chacun selon ses aptitudes. De façon plus spécifique, l'étaiyage est un soutien temporaire et sur mesure donné à l'apprenant afin qu'il puisse résoudre un problème, mener à bien une tâche, atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au delà de ses possibilités.

Dans la littérature, deux grands types de classification des formes d'étaiyage sont identifiables. L'un a trait aux « fonctions » d'étaiyage détaillées dans les travaux précurseurs de Wood et ses collègues (1976). Le deuxième grand type de classification initié par les recherches de Tharp et Gallimore (1988) présente des « techniques » mises en œuvre pour étayer. Celles-ci nécessitent l'utilisation de « supports » adaptés (Puntambekar et Hübscher, 2005). Chaque type d'étaiyage fera l'objet d'explicitations ci-après, en convoquant d'autres études qui sont apparues les plus pertinentes.

À partir d'analyses de séances de tutelle adultes/apprenants, Wood et ses collègues (1976) ont identifié six « fonctions d'étaiyage » synthétisées et explicitées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2.2 - Fonctions d'étaiyage

Fonctions d'étaiyage (Wood, Bruner et Ross, 1976)
<ul style="list-style-type: none"> - L'enrôlement consiste à engager l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche et l'amène à prendre en compte la nature et les contraintes du problème qu'il a à résoudre ; - La réduction des degrés de liberté permet de faciliter la tâche en réduisant la complexité du processus de résolution ; - Le maintien de l'orientation vise à éviter que l'apprenant change d'objectif au cours de la tâche et perde de vue le but final initialement visé ; - La signalisation des caractéristiques pertinentes correspond à la validation des sous-tâches correctement effectuées ; - Le contrôle de la frustration a pour objectif de maintenir l'intérêt et la motivation en utilisant des moyens tels qu'aider l'apprenant face à l'erreur et soigner la dimension affective ; - La présentation de modèles de solutions a pour fonction d'explicitier la tâche voire même à l'achever pour lui en en détaillant les étapes.



En observant également les interventions d'adultes dans un contexte d'interactions avec des enfants, Tharp et Gallimore (1988) ont identifié cinq techniques d'étayage (tableau 2.3) :

Tableau 2.3 - Techniques d'étayage

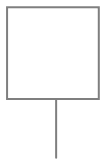
Techniques d'étayage (Tharp et Gallimore, 1988)
<ul style="list-style-type: none">- Le « modelage » consiste de la part de l'intervenant à offrir un modèle de pensée qui peut ainsi aider l'apprenant à mieux saisir son processus cognitif ;- Le « contingency management » permet d'offrir un support approprié en fonction du besoin ;- Le « feed-back » donne des conseils résultant de l'expérience ;- L'« instructing » propose des éléments de réponses et donne des stratégies. Il s'agit d'explications ;- Le « questionnement » consiste à poser des questions.


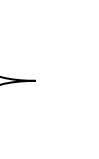
Plusieurs de ces techniques d'étayage pourraient être intégrées dans les fonctions d'étayage définies par Wood et ses collègues (1976) exposées précédemment. Ainsi, pour la « présentation de modèles de solution », l'intervenant peut recourir au « modelage » ou encore à l'« *instructing* ». La méta-analyse proposée par Van De Pol, Volman et Beishuizen (2010) permet de repérer d'autres « fonctions » et « techniques » d'étayage. Également, Dole, Duffy, Roehler et Pearson (1991) ont identifié plusieurs formes d'étayage qui permettraient de mieux intervenir auprès de lecteurs en difficulté de compréhension en lecture, soit : reformuler, suggérer, présenter des analogies, questionner, demander des précisions et modeler. Les recherches plus récentes menées par Puntambekar et Hübscher (2005) proposent de prendre en compte le « support » utilisé comme un outil d'étayage. Ainsi, l'utilisation d'outils papiers ou informatiques permettrait d'étayer la pensée des apprenants.

Pour avoir une vue d'ensemble de ces différentes « fonctions », « techniques » et « supports » énumérés dans les travaux précédents, un autre guide a été élaboré dans le cadre de la recherche (tableau 2.4) :

Tableau 2.4 - Guide des formes d'étayage

Principales formes d'étayage



<ul style="list-style-type: none"> - Enrôlement ; - Réduction des degrés de liberté ; - Maintien de l'orientation ; - Signalisation des caractéristiques pertinentes ; - Contrôle de la frustration ; - Présentation de modèles de solutions. 		<p>Wood <i>et al.</i>,</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Modelage ; - <i>Contingency management</i> ; - <i>Feed-back</i> ; - <i>Instructing</i> ; - Questionnement ; - Reformulation, suggestion, présentation d'analogies, demande de précisions (Dole <i>et al.</i>, 1991) ; - Support papier et support informatique (Puntambekar et Hübscher, 2005). 		<p>Tharp et Gallimore</p>

Ce guide a permis ainsi de mieux identifier et catégoriser les formes d'étayage utilisées dans le cadre de l'investigation. Qu'en est-il de la méthodologie employée ?

3. Méthodologie

L'échantillon a été constitué de cinq élèves d'une classe de CM1. Sur une période de six mois, soit 16 séances, le chercheur a tenté d'étayer les interactions verbales de ces élèves collaborant dans une tâche de lecture, afin de leur permettre d'initier et de développer leur métacognition. L'ensemble des échanges a été enregistré puis retranscrit. Le corpus de données a été ainsi constitué de 2500 interactions, dont environ 800 interventions qui avaient trait à l'étayage.

Toutes ces interactions ont fait l'objet d'une analyse de contenu se référant, entre autres, à la méthode du « questionnement analytique » (Paillé et Mucchielli, 2003).

Cette méthode d'analyse des données propose d'élaborer un « canevas investigatif » de questions issues au préalable des questions et des objectifs de recherche et s'affinant au cours de l'analyse. Concernant le développement du processus d'étayage, la question initiale était : « une évolution du processus d'étayage de type



métacognitif en compréhension en lecture est-elle repérable? » puis d'autres questions plus fines ont émergé dont la suivante : « quelles sont les formes d'étayage qui permettent de mieux accompagner la métacognition ? ». Une identification et une catégorisation de ces formes d'étayage se sont donc révélées nécessaires.

L'objectif est de décrire les formes d'étayage qui ont semblé avoir favorisé le développement métacognitif, en s'appuyant sur les *verbatim* des élèves.

4. Résultats

L'activité métacognitive étant complexe à mettre en œuvre, un premier défi a été d'« enrôler » les élèves dans ce type de démarche. Pour ce faire, le chercheur s'est appuyé sur les potentialités du groupe pour progressivement utiliser un questionnement davantage métacognitif. Il a débuté par un travail de « questionnement » collectif ; l'objectif étant de faire prendre conscience aux élèves des connaissances dont ils disposaient sur les stratégies de compréhension en lecture. Dès la deuxième séance, le chercheur a décidé de les interroger pour savoir s'ils aimaient lire. Deux élèves sont intervenus ainsi :

A4⁵⁴ : *Moi j'aime plutôt bien lire mais des fois il y a des mots que je ne comprends pas et si je demande à mon frère et à ma sœur ou bien à mon papa et à ma maman, ils sont occupés alors je ne peux pas trop leur demander.*

A2 : *Aussi, quand je ne comprends pas bien un mot je les cherche dans le dictionnaire et je demande.*

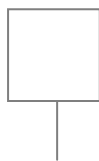
C : *Est-ce qu'il y a d'autres enfants qui ont d'autres manières de faire quand ils ne comprennent pas un mot ?*

Le chercheur s'est appuyé ainsi sur leurs interventions pour questionner les pairs sur les stratégies qu'ils pourraient eux-mêmes utiliser. Grâce à ce questionnement adéquat, les élèves ont découvert treize stratégies lors des trois premières séances et onze autres au cours du reste de la recherche (soit vingt-quatre stratégies). Ces stratégies se sont avérées de plus en plus complexes⁵⁵ et certaines d'entre elles ont nécessité un étayage plus important comme sur les représentations mentales. De fait, à la troisième séance, les élèves ont découvert que lorsqu'il n'y avait pas d'illustration, il était nécessaire de se faire une représentation mentale. Un étayage a pris forme auprès de l'un d'entre eux :

C : *Et toi A3, comment ça se passe dans ta tête?*

⁵⁴ Les cinq élèves ont été respectivement nommés A1, A2, A3, A4 et A5 puis le chercheur : C.

⁵⁵ Dans le cadre de la recherche doctorale, deux niveaux de stratégies ont été différenciés : les stratégies simples et les stratégies complexes. Parmi les stratégies complexes se trouvent, entre autres, la capacité à résumer, à inférer et à différencier les idées principales des idées secondaires.



A3 : *Moi, j'essaie d'un peu imaginer l'histoire.*

C : *Alors, ça veut dire quoi imaginer l'histoire pour toi?*

A3 : *Je la vois dans ma tête.*

C : *D'accord. Tu peux nous en dire plus?*

A3 : *Je vois des personnages là où l'histoire raconte.*

L'étayage s'est ainsi appuyé sur un « questionnement ouvert » qui n'induisait pas de réponses et invitait l'élève à préciser davantage ses représentations, ce qui l'a conduit à bien visualiser les personnages et le lieu de l'histoire.

Chemin faisant, le chercheur a utilisé un « questionnement métacognitif » visant à faire identifier, décrire et expliciter les démarches métacognitives. Lors de la deuxième séance, un élève a expliqué qu'il avait réussi à comprendre le mot « submerger ». Voici l'étayage conduit auprès de lui :

C : *Alors, tu nous expliques ce qui s'est passé quand tu as eu ce mot.*

A4 : *J'avais relu et après j'avais compris. Submergé, ça veut dire un peu remplir.*

C : *Attends, avant de nous donner l'explication du mot, essaie de nous dire comment tu as réussi à le comprendre.*

A4 : *Je ne sais pas, ça m'a arrivé comme ça ! (Gêne)*

C : *N'aie pas peur, tu vas y arriver. Je vais te guider : essaie de réfléchir à des techniques que tu aurais pu utiliser pour le comprendre.*

A4 : *En fait y avait des indices dedans. « Submergé » par l'eau, ben ça m'a donné un peu une idée.*

C : *C'est ça, continue! Tu chauffes ! (rires)*

A4 : *Ah oui, j'ai compris comment j'ai fait, j'ai coupé le mot : sub/mer/ger. C'est « sous » la mer !*



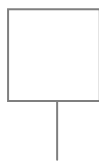
Le chercheur a permis à l'élève concerné d'aller au-delà du « ça m'a arrivé comme ça » en recourant à toutes les fonctions d'étayage telles que définies par Wood et ses collègues (1976). D'abord, il l'a « enrôlé » dans une activité métacognitive qui a consisté à faire un retour sur la démarche utilisée. Cet élève a commencé à verbaliser sa démarche mais en est venu rapidement à partager le sens qu'il donnait au mot « submerger ». Le chercheur a « maintenu alors l'orientation » en lui expliquant qu'il souhaitait davantage qu'il fasse part de la manière dont il s'y était pris pour comprendre ce mot. Le sujet a éprouvé de la difficulté à accéder à sa procédure mentale et s'est senti gêné, ce qui a nécessité un « contrôle de la frustration » de la part du chercheur. Dès lors, le chercheur l'a guidé en « réduisant les degrés de liberté » en lui facilitant la tâche et en lui proposant de réfléchir à des techniques qu'il aurait pu utiliser. L'élève est parvenu peu à peu à prendre conscience de l'utilisation des indices, ce que le chercheur n'a pas manqué de lui « signaler comme une caractéristique déterminante » en utilisant l'humour.

Une prise de conscience a découlé de cet échange : cet élève savait désormais qu'il avait utilisé la stratégie de « couper le mot ». Cet exemple est donc significatif du bienfondé des fonctions découvertes par Wood et ses collègues (1976), tout à fait appropriées dans un étayage de type métacognitif.

Progressivement, le « questionnement métacognitif » s'est complexifié, invitant les élèves à se poser des questions « avant, pendant et après » leur tâche de lecture (Brown, 1985). Voici une synthèse des questions métacognitives proposées aux élèves au fur et à mesure de la recherche (tableau 4.1) :

Tableau 4.1 - Questions métacognitives utilisées lors de la recherche

Questions métacognitives utilisées lors de la recherche	
Avant la tâche	
Qu'est-ce que tu as fait avant de lire ?	
- Où tu étais pour lire le texte, ce que tu as regardé, ce à quoi ça t'a fait penser, ce que tu t'es dit dans ta tête avant de le lire, si tu as pensé à utiliser des stratégies...	
Pendant la tâche	
Qu'est-ce que tu as fait pendant ta lecture ?	
- Si tu as écrit, si tu t'es posé des questions, si tu as repéré des passages que tu ne comprenais pas et d'autres que tu comprenais, si tu as utilisé des stratégies pour mieux comprendre...	



Après la tâche

Qu'est-ce que tu as fait après la tâche ?

- Si tu t'es posé des questions après ta lecture pour repérer si tu avais bien compris, si tu étais satisfait de ta lecture, comment tu t'es préparé pour la rencontre de lundi, si tu as envie de dire des choses que tu as découvertes aux autres, si tu as envie de leur poser des questions...

Toutes les questions métacognitives énoncées précédemment ont été offertes aux élèves sous la forme d'une synthèse écrite qui a constitué un « *support papier d'étayage de la pensée* » (Puntambekar et Hübscher, 2005, p. 12). Aussi, pour bien comprendre et faire comprendre aux pairs les stratégies et les démarches métacognitives employées, le chercheur a utilisé à de nombreuses reprises la technique de « reformulation », comme auprès d'un élève à la sixième séance :

C : Est-ce que tu veux dire, tu me dis si c'est ça ou pas, est-ce que tu veux dire qu'en fait A5 a posé la question et que toi tu avais la réponse et en ayant la réponse, tu t'es aperçue que cette question là tu te l'étais posée avant mais que tu n'avais pas su la dire avec des mots ?

A2 : En fait, la question je n'arrivais pas du tout à la formuler.

C : Voilà, c'est que je viens de te dire. C'est ça que tu veux dire. J'ai bien compris ? Tu n'arrivais pas à poser ta question dans ta tête et aux autres et le fait qu'elle ait posé la question, toi tu avais la réponse et tu t'es dit ah finalement c'était ça ma question !

A2 : Oui, c'est ça.

La reformulation a permis de s'assurer de la bonne compréhension du propos évoqué et de montrer que celui-ci était réellement écouté et digne d'intérêt. Un autre étayage présent dans cet échange a consisté à « synthétiser » la démarche métacognitive utilisée par l'élève. Le chercheur a beaucoup utilisé cette technique pour aider les élèves à mieux comprendre leurs démarches.

Dans la même dynamique que la reformulation et la synthèse, il a encouragé les élèves à « dire avec leurs mots ». Un exemple fort significatif en montre la pertinence à la dixième séance.



Alors qu'un élève venait d'expliquer qu'il avait anticipé des questions sur le texte, un autre s'est exclamé qu'il avait fait « exactement pareil ». Voici ce qui s'en est suivi :

C : Super, alors, explique-nous avec tes mots parce qu'on peut dire à peu près la même chose que l'autre mais quand on dit avec ses mots, c'est encore mieux !

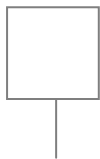
A1 : J'ai lu le texte un jour puis après puis ensuite j'ai attendu trois jours je pense et dimanche j'ai fait le questionnaire et j'ai dit à maman de partir pour ne pas qu'elle voit et je lui ai donné le questionnaire.

L'étayage qui a consisté à faire dire avec ses mots a donc permis ici de révéler une autre stratégie : d'attendre plusieurs jours avant d'élaborer le questionnaire et de vérifier sa compréhension. Cette stratégie n'aurait jamais été évoquée sinon.

Pour faire évoluer le processus métacognitif, il est arrivé également au chercheur de « recourir à des analogies » telles que celle de la pâte à modeler :

C : Bon, je vais essayer de vous donner une image qui peut-être va vous aider à comprendre. Ce texte là, quand on vous le donne comme ça, c'est comme si on vous donnait un gros morceau de pâte à modeler et que vous ne savez pas quoi en faire. Et si la pâte à modeler, vous ne la triturez pas dans tous les sens, elle ne donnera jamais rien votre pâte à modeler. Donc ce que je vous demande en plus, c'est qu'en travaillant cette pâte à modeler, vous vous demandiez pourquoi vous la travaillez comme ça votre pâte à modeler, est-ce que vous avez bien fait de la travailler ainsi.

Certes, l'explication de cette analogie a été longue mais elle s'est avérée fructueuse. Les élèves ont bien saisi qu'il s'agissait désormais d'aller plus loin que le « comment ? » en se demandant « pourquoi ? » ils avaient procédé ainsi dans leur lecture et en essayant d'identifier le type de questions qu'ils s'étaient posés (King, 2005).



Le chercheur s'est également autorisé à faire quelques « apports⁵⁶ », comme après l'intervention d'un élève ayant exprimé une stratégie :

A1 : J'ai lu le texte un jour puis après puis ensuite j'ai attendu trois jours je pense et dimanche j'ai fait le questionnaire et j'ai dit à maman de partir pour ne pas qu'elle voit et je lui ai donné le questionnaire.

C : Ce que tu nous dis là, c'est très important il me semble. Tu nous dis là que si tu lis le texte et que tu fais les questions juste après, tu fais fonctionner ce qu'on appelle dans notre tête la mémoire immédiate, ça veut dire tout de suite : je lis et je réponds. Si on ne fait fonctionner tout le temps que cette mémoire là, et bien à un moment, on oublie les informations à mesure qu'on fera d'autres choses. Là, ce que tu es en train de faire en préparant ton questionnaire plusieurs jours après, c'est ce qu'on appelle la mémoire à long terme, sur longtemps. C'est cette mémoire là qui doit fonctionner quand on veut retenir des choses. Ça veut dire que plusieurs jours, voire plusieurs semaines après, tu dois être capable de retenir ce que tu as mis dans ta tête.

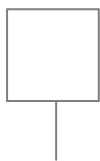
L'élève était donc conscient de l'importance de la mémoire et le chercheur en a profité pour apporter de nouvelles connaissances métacognitives sur la personne⁵⁷. Il a précisé ainsi les différents types de mémoire.

Par la suite, les élèves ont beaucoup échangé de manière autonome sur le lien entre l'intérêt porté au texte et la mémoire. Ils se sont rendus compte qu'ils mémorisaient davantage les textes qui les intéressaient et de ce fait, devaient être plus vigilants aux textes qui suscitaient moins de curiosité, ce qui correspondait à une prise de conscience métacognitive collective.

Une dernière forme d'étayage de type métacognitif relevée dans le cadre de la recherche a été le modelage. Le chercheur a ainsi profité de situations réelles pour y recourir. À la neuvième séance, il a pris conscience qu'il n'avait pas donné la bonne réponse aux élèves à un questionnaire :

⁵⁶ Tharp et Gallimore (1988) parlent d'« *instructing* » (cf. tableau 2.3).

⁵⁷ Dans les connaissances métacognitives sur la personne, Flavell (1976) parle d'une variable « universelle » qui correspond aux connaissances générales acquises sur le fonctionnement cognitif.



C : Oh là, c'est intéressant, c'est moi qui aie fait une erreur ! Donc moi je vais vous expliquer pourquoi j'ai eu tort. En fait, je n'ai pas bien lu la question et je savais qu'à l'origine on allait chercher les esclaves en Afrique mais je pense que j'ai lu trop rapidement la question. C'est bien vous qui aviez raison. J'en déduis pour moi qu'il faudra désormais que je lise plus doucement les questions et c'est ce que je vous invite à faire, à essayer de repérer ce que vous ne faites pas bien pour vous améliorer.

Le chercheur a donc exploité son erreur pour fait part d'une belle prise de conscience métacognitive.

Conclusion

En somme, douze formes d'étayage, parmi bien d'autres, sont apparues comme prometteuses pour accompagner le développement métacognitif d'élèves en difficulté de compréhension en lecture. Toutes ont été découvertes par des recherches antérieures mais ont peu été exploitées dans une activité proprement métacognitive interactive. Qui plus est, les questions métacognitives avant/pendant/après sur la tâche sont singulières (tableau 4.1).

Cette recherche apporte dès lors de nouvelles connaissances sur les concepts de « métacognition » et d'« étayage », en proposant des guides qui les opérationnalisent (tableau 2.1, 2.2 et 2.3). Elle permet également de repérer des formes d'étayage propices au développement métacognitif, en s'appuyant sur des exemples concrets, puis propose des questions métacognitives fécondes. Toutes ces connaissances sont utiles aussi bien pour les chercheurs que pour les praticiens.

Il reste maintenant à en savoir davantage sur les formes d'étayage de type métacognitif qui pourraient être utilisées par les pairs dans le cadre d'une telle activité interactive.

Bibliographie

BLOCK C.C., MED S.R. & MORROW, L.M. (2008). *Comprehension instruction: research-based best practices*, New York, The Guilford Press.



BROWN A.L. (1985). "Metacognition : the development of selective attention strategies for learning from texts". *Theoretical models and processes of reading*, H.Singer & R.B. Ruddell (dirs), New York, International Reading Association (IRA), pp. 501-526.

BRUNER J.S. (1972/1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France.

DOLE J.A., DUFFY G.G., ROEHLER L.E., PEARSON P.D. (1991). "Moving from the old to the new : research on reading comprehension instruction", *Review of Educational Research*, n°61, pp. 239-264.

FLAVELL J.H. (1976). "Metacognitive aspects of problem-solving", *The nature of intelligence*, L.B. RESNICK (dir), New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 231-236.

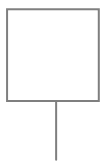
GIASSON J. (2011). *La lecture. Apprentissages et difficultés*. Québec, Chenelière Éducation.

HACKER D.J., DUNLOSKY J. & GRAESSER A.C. (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York : Lawrence Edition.

ISRAEL S. et DUFFY S. (2008). *Handbook of research on reading comprehension*. New York, Lawrence Erlbaum.

KING A. (2005). "Structuring peer interactions to promote high-level cognitive processing", *Theory into practice*, vol. 41, n°1, pp. 33-46.

LAFORTUNE L., FRÉCHETTE S., SORIN N., DOUDIN P.A. et ALBANESE O. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Québec, Presses Universitaires du Québec.



PAILLÉ P. et MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. Paris, Armand Colin.

PIRLS (2011). *Évolution des performances des élèves de C.M.1*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.

PUNTAMBEKAR S. & HÜBSCHER R. (2005). "Tools for scaffolding students in a complex learning environment : what have we gained and what have we missed ?", *Educational Psychologist*, vol. 40, n°1, pp. 1-12.

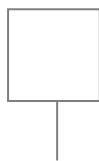
RODGERS E.M. (2004). "Interactions that scaffold reading performance". *Journal of Literacy Research*, n°36, pp. 501-532.

SENCIBAUGH J.M. (2007). "Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities : strategies and implications". *Reading Improvement*, n°44, pp. 6-22.

THARP R.G. & GALLIMORE R. (1988). *Rousing minds to life : teaching, learning, and schooling in a social context*, New York, Cambridge University Press.

VAN DE POL J., VOLMAN M. et BEISHUIZEN J. (2010). « Scaffolding in teacher-student interaction : a decade of research ». *Educational Psychology Review*, vol. 22, n°3, pp. 271-297.

WOOD D., BRUNER J.S. & ROOS G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, n°17, pp. 89-100.





**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

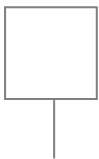
Nantes – 25, 26 novembre 2011

Éric Saillot

Université de Caen Basse-Normandie

Mél : Eric.Saillot@ac-caen.fr

**Le langage, instrument professionnel des
professeurs des écoles en situation d'aide
personnalisée**



Résumé : *Depuis 2008, les professeurs des écoles sont confrontés à une nouvelle mission : l'aide personnalisée aux élèves en difficulté. La perspective de la didactique professionnelle enrichie par l'analyse pragmatique des discours-en-interaction nous a permis d'interroger ce nouvel espace de professionnalité. Quelles sont les ressources mobilisées et développées par les enseignants in situ à travers le langage ? Ce texte nous permet tout d'abord de présenter brièvement la recherche que nous avons menée auprès de cinq professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée, notamment nos cadres théoriques et méthodologiques. Dans un second temps, nous décrivons rapidement les fonctions didactico-pédagogiques que nous avons réussi à circonscrire, et dont la prise de conscience pourrait permettre aux professeurs des écoles d'appréhender le langage comme un véritable instrument professionnel (Rabardel, 1999).*

Mots-clés : langage, instrument, ressources, didactique professionnelle, pragmatique

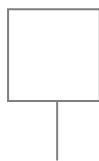
Introduction

Depuis 2008, la suppression du samedi matin a entraîné la réorganisation des obligations de service des professeurs des écoles avec notamment la mise en place de l'aide personnalisée aux élèves en difficulté, forme revisitée de la pédagogie de soutien en mathématiques et en français. Quelles ressources professionnelles les enseignants du primaire ont-ils mobilisées pour faire face à cette nouvelle mission institutionnelle ? Cette question de recherche a été abordée dans la perspective de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), enrichie par l'analyse des discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) des professeurs des écoles et de leurs élèves. Les dimensions langagières et para-langagières constituent les matériaux que nous avons recueillis, traités, classés, condensés afin de permettre une analyse descriptive et compréhensive des ressources professionnelles sous-jacentes, essentiellement langagières.

1-PRESENTATION DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITE D'AIDE PERSONNALISEE DES PROFESSEURS DES ECOLES

1-1-APPROCHE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ENRICHIE PAR L'ANALYSE DES DISCOURS-EN-INTERACTION

NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE S'INSCRIT DANS LA PERSPECTIVE GLOBALE RELATIVEMENT RECENTE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE (PASTRE, MAYEN, &



VERGNAUD, 2006) APPLIQUEE AUX METIERS D'INTERACTIONS HUMAINES, PLUS PARTICULIEREMENT AUX ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT (VINATIER, 2007, 2009). L'UN DES PRINCIPAUX AXES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE EST L'ANALYSE DE L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE EN SITUATION REELLE, COMPLETEE PAR DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION OU D'EXPLICITATION (VERMERSCH, 1994, 2006) A POSTERIORI AVEC LES PROFESSIONNELS CONCERNES. NOTRE BUT PREMIER ETAIT DONC DE MENER CE TYPE D'INVESTIGATION AUPRES DE PROFESSEURS DES ECOLES CONFRONTES A UNE SITUATION PROFESSIONNELLE RELATIVEMENT INEDITE : L'AIDE PERSONNALISEE AUX ELEVES EN DIFFICULTE, FORME REVISITEE DE PEDAGOGIE DE SOUTIEN, INSTITUTIONNALISEE EN 2008 SUITE A LA SUPPRESSION DE L'ECOLE LE SAMEDI MATIN.

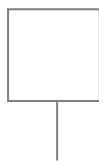
COMME NOUS AVONS PORTE NOTRE REGARD QUASIMENT EXCLUSIVEMENT SUR LES ACTES DE LANGAGE DES ENSEIGNANTS, EN INTERACTION AVEC DES ELEVES, DANS DES SITUATIONS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES PARTICULIERES, NOUS AVONS CONSTRUIT UNE APPROCHE METHODOLOGIQUE BASEE SUR LE TRAITEMENT DES INTERACTIONS LANGAGIERES INSPIREE DE L'ANALYSE DES DISCOURS-EN-INTERACTION (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005) FONDEE NOTAMMENT SUR LES APPORTS DE LA PRAGMATIQUE (AUSTIN, 1970 ; MOESCHLER J., REBOUL, A., 1998).

1-2-PROBLEMATISATION AUTOUR DE L'ANALYSE DES RESSOURCES LANGAGIERES

Notre première intention était donc l'analyse d'une nouvelle activité professionnelle pour les professeurs des écoles : l'aide personnalisée. Nous souhaitons circonscrire *les compétences et les ressources professionnelles mises en œuvre par les enseignants « ordinaires » en situation d'aide individualisée, parfois appelée « soutien » ?*

Nos hypothèses ont donc défini les principaux axes de notre recherche strictement qualitative dont les dimensions exploratoires, descriptives et compréhensives sont les principales directions scientifiques. Notre ambition première était donc de décrire le plus finement possible ce que font les enseignants en situation d'aide personnalisée, de tutorat ou de soutien en petits groupes lorsqu'ils parlent à des élèves en difficulté pour les faire travailler et progresser.

Nous avons finalement orienté notre travail sur les interactions langagières co-construites par l'enseignant et les élèves, puis nous avons même réduit notre objet de recherche aux interventions de l'adulte, à ses actes de langage (Austin, 1970) en somme. La poursuite de l'analyse descriptive et compréhensive devait nous amener aux dimensions praxéologiques et pragmatiques des ressources langagières des professeurs des écoles.



1-3-Déroulement méthodologique

Dans un premier temps, nous avons construit un travail de recherche à forte dimension exploratoire qui a visé la circonscription des fonctions didactiques ou pédagogiques produites par chaque acte de langage des enseignants en situation. Ces fonctions, nous les avons inférées à partir de classifications existantes, telles que les fonctions bruneriennes de l'étayage (1983), les critères de médiation de Feuerstein, ou certains concepts des didactiques des disciplines, comme ceux de dévolution, d'institutionnalisation (Brousseau, 1998) ou de réticence didactique (Sensevy & Quilio, 2002). Ces catégories ont parfois été ajustées à la suite de leur confrontation aux réalités contextuelles des situations didactiques et pédagogiques enregistrées, complétées par les explicitations des professeurs des écoles sur les traces visibles de leur propre activité.

Pour chacune des séances filmées, nous avons établi une grille de contexte qui décrit brièvement les caractéristiques pédagogiques et didactiques du terrain d'observation. Nous avons enregistré puis retranscrit les discours-en-interaction des enseignants avec leurs élèves. À la suite de chaque séance filmée, nous avons mené un entretien d'explicitation avec l'enseignant, puis l'avons retranscrit.

Nous avons ensuite interprété puis classé les actes de langage des enseignants, toujours en cohérence avec les entretiens d'explicitation menés. Cette première phase de recueil, de traitement et de classement des matériaux langagiers a nécessité et amené la construction cohérente et articulée de vingt fonctions didactico-pédagogiques. Cette classification était réinterrogée au cours de l'analyse de chaque séance enregistrée. Lorsque des modifications étaient nécessaires au regard de certaines difficultés d'interprétation des énonciations des enseignants, nous devions interroger la pertinence ou l'insuffisance de telle ou telle catégorie, mais également réexaminer les séances précédentes au regard de la nouvelle catégorie construite, dans l'esprit du modèle itératif ou circulaire de l'analyse de données développé par Huberman et Miles (1991).

2-DESCRIPTION COMPREHENSIVE DES FONCTIONS DIDACTICO-PEDAGOGIQUES CIRCONSCRITES

Ce travail de classification a été poursuivi par une approche descriptive et compréhensive des fonctions didactico-pédagogiques, puis des ressources langagières qui permettent aux enseignants d'atteindre tel ou tel but didactique ou pédagogique. Nous présentons rapidement dans cette partie les fonctions didactico-pédagogiques et les ressources langagières que nous avons réussi à inférer à partir des situations observées et des entretiens d'explicitation. Ces catégories seront décrites plus en détails dans une prochaine publication afin de les soumettre au débat scientifique. Ces vingt fonctions mériteraient d'être illustrées par des *verbatim* tirés des séances

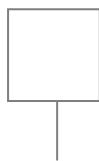


observées, mais leur grand nombre ne nous le permet pas dans le cadre de cette communication. Cette classification repose sur la distinction purement théorique du registre social-affectif dominant et du registre cognitif dominant des fonctions didactico-pédagogiques circonscrites.

2-1-Fonctions du registre social-affectif dominant

Cinq fonctions didactico-pédagogiques ont été circonscrites dans le *registre social-affectif dominant*, chacune exprimée par des verbes d'action afin de mieux rendre compte de leur dimension praxéologique.

- Tout d'abord, la fonction didactico-pédagogique intitulée « *Mettre en perspective la séance* » permet à l'enseignant d'inscrire la séance d'aide personnalisée dans la temporalité et la cohérence de la séquence prévue par rapport au projet d'apprentissage de chaque élève au regard de ses propres difficultés et besoins. Nous avons décliné cette fonction en cinq ressources langagières : « mettre en relation avec les séances précédentes », « construire un projet d'apprentissage », « s'impliquer dans l'activité », « présenter la séance », « mettre en relation avec le travail à venir ».
- Nous avons intitulé la fonction suivante « *renforcer le sentiment de compétence* » à partir de nombreux travaux de la théorie sociale cognitive, notamment ceux d'A. Bandura (1986, 2003), déclinée avec les ressources suivantes : « encourager, valoriser », « affirmer le postulat d'éducabilité », « stimuler l'activité visible de l'élève ».
- La fonction « *construire un statut positif de l'erreur* » renvoie au constructivisme psychologique de J. Piaget (1974), mais également fondamentalement au constructivisme épistémologique de G. Bachelard (1938), dont la célèbre phrase « pas de vérité sans erreur rectifiée » en constitue l'étendard. L'erreur devient donc « un outil pour enseigner » (Astolfi, 1997) dont les ressources (« présenter les erreurs comme source de progrès », « dédramatiser les erreurs ») sont déterminantes avec les élèves en difficulté scolaire présents en aide personnalisée.
- La quatrième fonction didactico-pédagogique appelée « *Organiser et réguler* » recouvre un ensemble d'actions relativement large d'organisation et de régulation, comme l'ensemble des énonciations et des attitudes qui visent à « établir une relation de confiance maître-élève », à « instaurer un climat de travail serein », à « contrôler le rythme de l'activité », à « endosser la posture du praticien réflexif », à « disposer les élèves en vue d'optimiser la tutelle », ou à « gérer les contingences matérielles ».
- La fonction « *équilibrer la participation langagière des élèves* » aurait pu être intégrée dans la précédente, mais il s'est avéré qu'elle possédait une spécificité relativement forte : le langage, ou plus

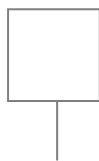


précisément, la participation langagière des élèves. Cette fonction porte en elle à la fois les fondements de la médiation selon Vygotski (1934/1985), et la genèse pragmatique des discours en interaction.

2-2-Fonctions du registre cognitif dominant

Dans le *registre cognitif dominant*, nous avons répertorié quinze fonctions didactico-pédagogiques ainsi que les ressources langagières qui les composent.

- La première fonction didactico-pédagogique « *enrôler dans la tâche* » pour reprendre les termes brunerians (1983) fait référence au concept de « dévolution » des didacticiens (Brousseau, 1998). Nous avons ainsi circonscrit les ressources suivantes : « présenter la tâche à effectuer », « s'appuyer sur une routine pédagogique », « favoriser l'entrée dans la tâche par les réussites », la « réticence didactique » (Sensevy et Quilio, 2002), « relancer dans la tâche ».
- La seconde fonction « *faciliter la compréhension des consignes* » est indissociable de la précédente, notamment avec des élèves en difficulté afin de les aider à entrer plus facilement dans la tâche proposée, notamment grâce aux ressources langagières suivantes : « définir les mots ou expressions difficiles », « faire identifier les informations clés », « faire reformuler la consigne », « reformuler la consigne », et « comparer à une situation connue ».
- La troisième fonction « *faire s'approprier une méthode, un outil* » a été circonscrite après les observations de séances de géométrie qui nous ont fait voir l'utilité de faire s'approprier un outil, mais nous l'avons ensuite élargi à toute méthode, voire à tout instrument au sens de Rabardel (1995). Les ressources « conseiller l'utilisation d'un outil », « donner une indication méthodologique », et « ordonner les sous-tâches à effectuer » n'ont de sens en réalité qu'à travers les contextes didactiques des situations.
- D'un point de vue théorique, la fonction « *mobiliser l'attention* » vient en partie de la classification des fonctions d'étayage de J. Bruner (1983), repris ensuite comme critère de médiation cognitive par R. Feuerstein en tant que « maintien de l'orientation ». Les ressources langagières pour capter l'attention des élèves sont multiples : « mettre en garde globalement », « focaliser la perception sensorielle », « mettre en doute les réponses de l'élève », « reprendre les dires de l'élève ».



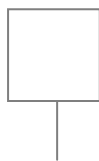
- La cinquième fonction didactico-pédagogique « *rythmer la séance d'aide* » porte sur l'articulation entre les différentes phases (Altet, 1999) de la séance, mais également entre les différents échanges pédagogiques, et même entre les différents éléments du discours en interaction de l'enseignant, notamment ceux qui régissent l'accompagnement pas à pas du raisonnement logique. Il s'agit essentiellement de connecteurs logico-temporels dont l'usage est souvent attaché à la personnalité de chaque enseignant, que ce soit à ses tics de langage ou à ses attitudes corporelles accompagnatrices.
- « *Montrer ou faire voir* » était également la sixième « fonction d'étayage » de J. Bruner (1983) : la démonstration ou « présentation de modèles ». Dans nos propres observations, nous avons remarqué que les enseignants accompagnaient presque systématiquement leurs démonstrations de verbalisations de leurs propres actions. Les enseignants peuvent également demander à un élève de montrer comment il s'y prend, soit en verbalisant eux-mêmes l'action, soit en demandant au « démonstrateur » d'explicitier sa propre action. Nous avons ainsi appelé la ressource associée : « verbaliser sa propre exécution de la tâche ou celle d'un élève ».
- La fonction didactico-pédagogique « *réduire la difficulté de la tâche* » englobe deux « fonctions d'étayage » de J. Bruner (1983). La « réduction du degré de liberté » vise la simplification de la tâche par réduction du champ des possibles pour les élèves qui sont ainsi guidés vers la solution. La « signalisation des caractéristiques déterminantes » aide les élèves dans le traitement de l'information, ce qui rapproche cette action des modalités pour faciliter la compréhension des consignes et des énoncés, même si le tuteur peut également viser de « faire comprendre les écarts » aux élèves entre la solution attendue et leur propre résolution de la tâche. Nous avons réussi à définir des ressources langagières relativement transversales : « accompagner pas à pas le raisonnement logique », « indiquer l'élément déterminant », « aider à se représenter la solution », « illustrer par d'autres exemples », « aider à se repérer ».
- La fonction « *faire expliciter les procédures* » permet aux enseignants de mieux comprendre les stratégies des élèves, leurs réussites, plus faciles à valoriser, mais aussi leurs erreurs, avec la finalité de leur faire comprendre et de les aider à se corriger seuls, ce qui permet ainsi de renforcer le sentiment de compétence. Notre analyse des énonciations des enseignants, enrichie par les entretiens d'explicitation, nous a permis d'approcher les ressources utilisées pour faire expliciter les procédures, avec leur degré de réussite : « questionner la raison du choix » avec des « pourquoi » relativement inefficaces, « soumettre à l'élève une hypothèse sur ses procédures » avec le risque d'influencer l'élève sur la réalité de ses propres procédures, « faire décrire la difficulté » avec l'obstacle de la non prise de conscience (Piaget, 1974) pour certains élèves, ou les techniques qui visent à « faire décrire une procédure » déjà largement décrite par P. Vermersch (1994, 2006).
- « *Formuler des savoirs en construction* » englobe l'ensemble des formulations des enseignants sur les savoirs en construction mis en œuvre implicitement par les élèves pour résoudre la tâche, c'est-à-dire des savoirs très contextualisés et dépendants de la situation didactique dans laquelle ils émergent.
- La fonction didactico-pédagogique « *évaluer* » est sans aucune contestation celle qui est la plus largement employée par les enseignants au cours de leurs échanges avec les élèves. En effet, que ce soit pour évaluer une notion importante institutionnalisée en classe ou pour vérifier si le message est bien passé.



- La fonction didactico-pédagogique que nous avons appelée « *valider* » correspond aux énonciations et aux actions qui permettent aux enseignants de confirmer ou d'infirmier la solution proposée par l'élève. D'après nos observations, nous avons constaté qu'il existe plusieurs façons de valider, soit « valider brièvement » avec un simple mot ou un geste, soit « valider avec redondance » lorsque l'enseignant répète la réponse de l'élève pour la valider simultanément, soit « valider partiellement » lorsque l'enseignant décide de valoriser les éléments de réponse corrects même minoritaires.
- À la suite de nos premiers entretiens d'explicitation croisés à nos observations des séances filmées, nous avons inférer la fonction didactico-pédagogique « *référer à des outils didactiques* ». En effet, l'utilisation que faisait la première enseignante filmée de son affichage didactique avec ses élèves lors des séances d'aide personnalisée nous a fait l'interroger sur le rôle de ces outils et le but de ses interventions.
- Lors des séances d'aide personnalisée, le petit groupe d'élèves en difficulté qu'a choisi l'enseignant lui permet de favoriser les échanges langagiers. C'est pourquoi, la fonction « *faire interagir les élèves* » vise ouvertement la confrontation cognitive entre pairs et non pas la simple gestion classique de la classe.
- Nous avons par ailleurs induit la fonction « *favoriser l'autoévaluation puis l'autocorrection* » à la suite des observations et des entretiens d'explicitation avec deux enseignantes qui visaient fréquemment ce type de comportement chez leurs élèves : l'autoévaluation. Nous nous sommes rendu compte de la difficulté à construire des échanges et des outils qui favorisent l'autoévaluation. Les enseignants tentent donc de « questionner (*pour favoriser l'autoévaluation*) », de « verbaliser les solutions problématiques », puis ils essaient d' « orienter vers l'autocorrection » et finalement de « questionner pour guider les bilans d'apprentissage ».
- Finalement, la fonction « *institutionnaliser* », que nous situons dans la perspective élaborée par G. Brousseau (1998) achève notre description compréhensive des principaux organisateurs de l'activité cognitive et langagière des professeurs des écoles. Force a été de constater que les moments d'institutionnalisation étaient peu présents dans les séances d'aide personnalisée observées.

3-Le langage, instrument au cœur des ressources professionnelles des professeurs des écoles

3-1-De la notion d'outil à celle d'instrument



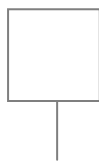
Lorsque la réforme de l'aide personnalisée a été présentée aux enseignants par les Inspecteurs de l'Éducation nationale, l'une des injonctions les plus récurrentes a été la création de nouveaux outils didactiques adaptés à cette nouvelle mission. Si le caractère de nouveauté de cette mission peut faire débat à lui seul, c'est la notion d'outil professionnel que nous souhaitons réinterroger ici. En effet, il est assez fréquent d'entendre parler d'outils, de méthodes, ou de projets lorsque l'on aborde l'expertise ou l'innovation didactique ou pédagogique. Bien souvent, ces terminologies font référence à des objets matériels, véritables artefacts didactiques. Comme l'a souligné P. Rabardel (1999), qui a déjà largement travaillé cette problématique, « l'idée d'outil ou d'instrument la plus habituellement utilisée n'est en fait qu'une transposition des concepts de sens commun (l'outil) ou de ceux des domaines techniques spécialisés où l'outil se confond très souvent avec l'objet matériel lui-même, essentiellement pensé en tant qu'objet technique ».

P. Rabardel (1995) dépasse donc le clivage entre l'outil, dirigé vers la transformation des objets (« externally oriented »), et le signe, comme moyen de l'activité interne du sujet (« internally oriented ») par le développement du concept d'instrument, fondamental dans toute activité humaine. P. Rabardel prône l'élargissement de la théorie instrumentale qui « doit chercher à saisir dans un même mouvement dialectique tous les instruments, quelle que soit leur nature (matérielle, symbolique ou conceptuelle, interne ou externe au sujet, individuelle ou collective), la direction de leur action (le réel externe, soi-même, les autres...), les dimensions de l'activité auxquelles ils contribuent plus spécifiquement jusque et y compris, bien entendu l'affectivité »⁵⁸. Dans cette optique, il souligne la *valeur fonctionnelle située* des artefacts (désignation neutre de toute chose finalisée d'origine humaine, matérielle ou symbolique) qui, au-delà des objets initialement conçus comme des outils, deviennent de véritables instruments. Il définit l'instrument comme une entité fondamentalement mixte, composée à la fois de l'artefact et des schèmes d'utilisation (organiseurs de l'activité du sujet) de cet artefact. Au cours de ce que P. Rabardel (1995) appelle la *genèse instrumentale*, l'artefact devient progressivement un instrument au service de l'action du sujet, dans une situation déterminée, et associé à des schèmes d'utilisation spécifiques.

La dimension pragmatique des ressources langagières que nous avons décrites dans notre travail analytique, descriptif et compréhensif nous permet d'affirmer, qu'au-delà des outils didactiques conçus par les enseignants, l'instrument professionnel fondamental sur lequel se fonde leur expertise est le *langage*.

3-2-Le langage : instrument d'une véritable pragmatique didactico-pédagogique

⁵⁸ P. Rabardel rappelle les perspectives ouvertes par Y. Clot et D. Faïta qui amènent à postuler pour le plan affectif l'existence d'entités mixtes (artefact et schème) en tant que moyen de cette activité. Opus cité (1999).



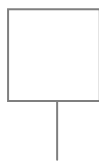
La distinction entre sens et signification opérée par Vygotski (1934/1985) s'inscrit largement dans une perspective pragmatique de l'utilisation du langage. En effet, si la signification du mot pourrait se résumer à la définition objective et strictement linguistique disponible dans un dictionnaire, elle n'est en fait qu'une potentialité dans la construction subjective, voire intersubjective du sens dans un contexte particulier. Les mots endossent des sens différents selon les contextes et les interlocuteurs, alors que la signification est une donnée fixe et indépendante. Cette indexicalisation du langage s'inscrit totalement dans la perspective pragmatique que nous avons déjà présentée. Par exemple, ce que P. Rabardel (1999) appelle la « valeur fonctionnelle située » des artefacts que sont les mots serait comparable aux « implicatures conversationnelles » de Grice qui ont notamment contribué à établir la distinction fondamentale pour la pragmatique entre la phrase et l'énoncé.

Si les mots peuvent être considérés comme des artefacts symboliques, leur valeur fonctionnelle « apparaît donc à la fois culturellement partagée, historiquement dynamique, et variable en fonction des situations » (Rabardel, 1999). Cette définition s'inscrit totalement dans la perspective de la pragmatique, notamment celle de la théorie des actes de langage (Austin, 1962) qui postule la transformation de la réalité externe par le langage. C'est pourquoi P. Rabardel considère le langage à la fois comme un instrument psychologique au sens de Vygotski (1934, 1985), et comme un instrument technique.

Pour notre part, au regard de l'importance de la dimension pragmatique dans la maîtrise d'organiseurs de l'activité professionnelle (Vinatier, 2007) d'enseignement que sont les fonctions didactico-pédagogiques et les ressources langagières qui les composent, nous considérons le langage comme un véritable instrument professionnel (Rabardel, 1999). Si ce constat peut évidemment être fait pour l'activité d'enseignement dans son ensemble, c'est sa prise de conscience (Piaget, 1974) par les enseignants qui le fonde en tant que tel. La recherche exploratoire, descriptive et compréhensive que nous avons menée pour approcher les ressources langagières mobilisées et développées par les professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée est une illustration, certes modeste mais éclairante, de la prise en compte du langage comme un véritable instrument professionnel pour les enseignants. Plus précisément, nous avançons l'idée que le langage est un instrument professionnel au service d'une *pragmatique didactique* (Sensevy & Quilio, 2002) et pédagogique.

Conclusion

Les fonctions didactico-pédagogiques, qui incarnent les buts et intentions des enseignants, articulées aux ressources langagières qui permettent de les réaliser, représentent une part importante des gestes professionnels des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée. Beaucoup de compétences professionnelles des enseignants s'expriment à travers leur langage, que ce soit ou non en situation d'aide d'ailleurs. Au cours des situations d'aide quasiment individuelles observées, au-delà même des outils didactiques utilisés, c'est bien leur traitement à travers la co-construction des interactions langagières qui construit les contours d'une forme de *pragmatique didactico-pédagogique*, cependant encore rarement conscientisée par les professeurs des écoles. Cette recherche a été considérée par les enseignants concernés comme une expérience riche, car elle a permis d'initier une réflexion professionnelle sur l'instrumentation du langage dans ces situations d'aide personnalisée, donc *a fortiori* dans la conduite quotidienne de leur classe. La réflexivité des enseignants a donc été favorisée elle



aussi par le langage (Piot, 2010) lors des entretiens d'explicitation notamment. Ces retours réflexifs *a posteriori* ont permis aux professeurs des écoles d'appréhender le langage comme un véritable instrument professionnel (Rabardel, 1999) et les ressources didactico-pédagogiques comme des gestes professionnels, organisateurs de leur activité (Vinatier, 2007) d'enseignement en situation d'aide personnalisée aux élèves en difficulté.

Bibliographie :

ALTET M. (1999), « Enseigner-apprendre : un travail interactif situé », *Les Cahiers du CREN, Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*, Nantes, CRDP.

ASTOLFI J-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

AUSTIN J-L. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

BACHELARD G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

BANDURA A. (2003), *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

BRUNER J. S. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

HUBERMAN M. & MILES M.B. (1991), *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

MOESCHLER J., REBOUL A. (1998), *La Pragmatique aujourd'hui ; Une nouvelle science de la communication*, Paris, Éditions du Seuil.

PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n°154, pp 145-198.

PIAGET J. (1974), *La Prise de conscience*, Paris, PUF.

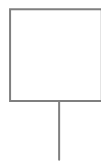
PIOT T. (2010). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants, *Colloque ACFAS : Réflexion et réflexivité dans la formation et la profession enseignante : regards théoriques et critiques*, Montréal.

RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.

RABARDEL P. (1999), « Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie », *Avec Vygotski*, Clot, Y., (dir.), 241-265, Paris, La Dispute.

SENSEVY G., QUILIO S. (2002), « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n°141, octobre-novembre-décembre, pp. 47-56.

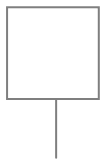
VERMERSCH P. (1994/2006), *L'Entretien d'explicitation*, Paris, ESF.



VINATIER I. (2007), « La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux », *Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées*. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. INRP.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

VYGOTSKI L. S. (1934/1985), *Pensée et Langage*, Éd. Sociales, Messidor.



Orientation, insertion

Thème 6

CENTRE DE RECHERCHE EN
EDUCATION DE NANTES







Colloque Doctoral International

de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Mériem Belhaddioui

Education, Cultures, Politiques (ECP) – Université Lumière Lyon 2

Meriem.Belhaddioui@univ-lyon2.fr

La formation des jeunes sortis « sans qualification » du système éducatif :
Dynamiques de groupe et développement des compétences – Autour du projet
professionnel

Cas des formations de type AOF dans la Région Rhône-Alpes

Résumé



A partir d'un recueil d'entretiens semi-directifs réalisés auprès des acteurs de la formation professionnelle, nous analysons les apports du travail de groupe sur la formation destinée aux jeunes « sans qualification » et les rapports entrepris avec, plus précisément, la démarche de la construction du projet professionnel. Les résultats montrent que les propos des interviewés manifestent un réalisme quant à l'expression de leurs points de vue et aspirations. Ils valident l'idée que le travail en groupes est une pratique d'accompagnement nécessaire et utile dans le processus d'orientation et de formation, qui trouve sa légitimité et sa justification dans la logique de construction du projet personnel et professionnel de la personne en formation.

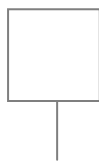
Mots clés : formation des jeunes sans qualification- travail de groupe-projet professionnel- accompagnement-développement des compétences.

1. Introduction

Depuis la loi du 16 juillet 1971, la formation a connu un essor considérable. En ce début de XXI^{ème} siècle, elle s'impose comme un moteur de développement et un moyen de promotion individuelle et sociale.

Dans cette perspective, la formation d'adultes apparaît, aujourd'hui, comme un moment particulier d'un processus continu d'éducation permanente du fait des évolutions politique, économique, sociale et culturelle « *...l'emprise des nouvelles technologies et l'environnement économique et social (qui) font que dans l'entreprise en particulier on a davantage besoin de personnes adaptables et à même d'évoluer que de salariés formatés. A cela s'ajoute, bien évidemment, des besoins en qualification insatisfaits. D'ores et déjà, il existe une demande non satisfaite d'emplois qualifiés dans un certain nombre de secteurs, (...). Il existe une réelle demande potentielle de la part des salariés, et en particulier, au niveau V et IV de qualification(...)* ». **Sous la direction de Françoise F. LAOT et Emmanuel de LESCURE, 2008, Pour une histoire de la formation, L'Harmattan, p : 121**

Pour pallier à ces besoins, les actions de formation apparaissent et se structurent autour des apprentissages visant le développement des compétences qui répondent aux projets collectifs et individuels des sujets en formation. De ce fait, des préoccupations et interrogations ont porté de plus en plus, en effet sur des normes de qualité, des procédures de certification, l'efficacité, l'utilité même de chaque dispositif et de chaque action de formation. La question principale qui se pose alors est celle d'une plus grande efficacité des méthodes qui sont mises en place pour se former et apprendre.



➤ **Objet de l'étude**

Dans un apprentissage qui se voulait nouveau, la logique classique de transmission du savoir a été remplacée par une conception plus socialisatrice dans laquelle le sujet adulte est amené à apprendre, à se former en groupe et à poursuivre le développement de ses connaissances et compétences afin de réussir sa formation et son insertion dans la vie active.

S'agissant de notre recherche, nous nous intéressons à la problématique de l'apprentissage dans, par et à travers le groupe. Et c'est au travers des dispositifs de formation sociale et professionnelle des organismes de formation de type (AOF : *Actions d'orientation et de formation*) destinés aux jeunes sortis sans qualification du système éducatif que nous nous sommes sentis concernés à évoquer dans notre recherche et nous souhaitons apporter notre simple contribution à la réflexion qui s'est engagée.

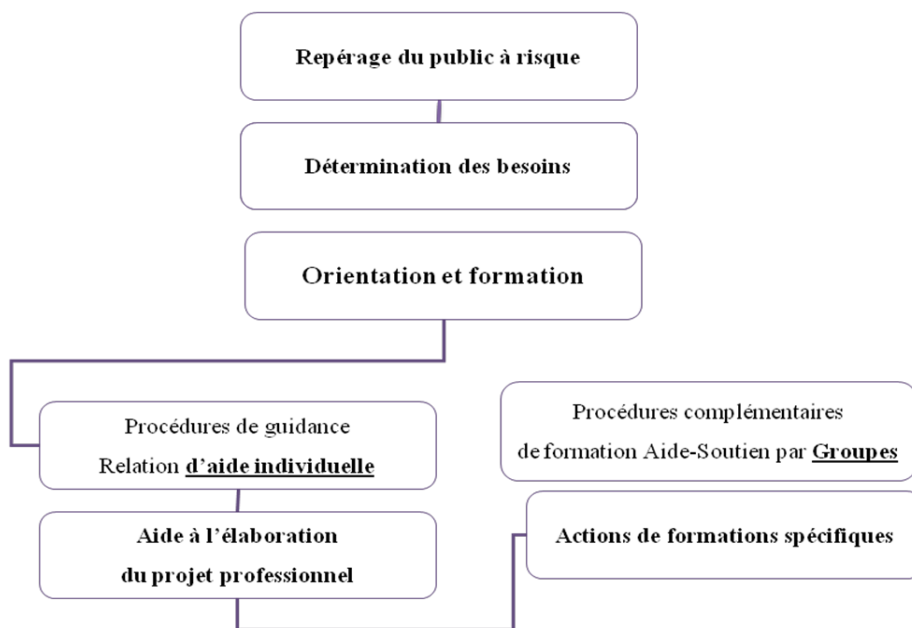
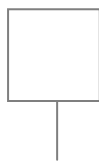


Figure 1 - Démarche générale des centres de formation



➤ Questionnement

Pourquoi le groupe ? La notion de « groupe » a été employée dans toutes les sciences humaines et revêt de nombreuses significations. Dans le cadre de notre étude en sciences de l'éducation, nous mentionnons ici deux définitions : D'une part, celle de Philippe MERIEU, qui, pour lui, le groupe est « *constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître* » **Itinéraire des pédagogies de groupe 2009 (1987) - Apprendre en groupe-1, ESF, 193p.**

D'autre part, dans l'ouvrage de Jean-Pierre REY, intitulé le groupe, est cité qu' « *Un individu appartient à un groupe à partir du moment où il établit avec d'autres individus des relations d'interdépendance reposant sur des croyances et un projet communs. C'est avec les autres qu'il peut agir sur son environnement et se projeter dans l'avenir pour dépasser l'état actuel des choses* » **Le Groupe, 2000, 123p.**

C'est dans ce contexte que la décision des individus de s'engager dans un processus de formation est d'une manière ou d'une autre liée à un projet personnel et professionnel. Des questions ne peuvent manquer de se poser de manière récurrente : Le groupe constitue-t-il une condition, un outil essentiel de la formation ? A quelle(s) condition(s) ? Comment ? Qu'apporte-t-il de plus ? D'autre ? De différent ?

➤ Problématique

Nous retenons de ces définitions qu'apprendre réside dans le fait d' « agir avec » sur un projet de vie qui se construit dans le temps face aux contraintes de l'environnement. De ce constat, apparaît notre question centrale : **Dans quelle mesure le travail de groupe contribue-t-il à l'émergence d'un projet professionnel adapté à la personne en formation et à son environnement ?**

2. Démarche méthodologique

➤ *Objet de la communication*

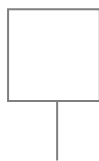


Avant d'engager une réflexion approfondie sur la question de la formation des jeunes sans qualification dans le cadre d'un apprentissage dans, par et à travers le groupe, il nous a semblé important d'interroger les différentes perceptions des acteurs de la formation professionnelle sur la participation des jeunes adultes dits « sans qualification » à des activités de formation de types AOF (Action d'orientation et de formation).

Nous avons donc organisé en préliminaire une enquête (pré-enquête) durant la période d'Octobre 2010 à Mai 2011 qui a pu être identifiée et décrite à partir d'un corpus de données issues d'une part d'entrevues individuelles auprès des personnes directement concernées et qui ont tous une expérience professionnelle significative qui permet de les situer dans un statut professionnel précis à savoir : des coordonnateurs en Formation Continue, des coordonnateurs et conseillers en Mission locale, directeurs (trices) des centres de formation ainsi que des groupes de discussion composés de responsables pédagogiques et formateurs.

	Coordonnateurs en Formation Continue	Coordonnateurs et conseillers en Mission locale	Directeurs (trices) des centres de formation	Responsables pédagogiques et formateurs.	Total
Hommes	2	1	0	2	
Femmes	2	2	2	3	
Total	4	3	2	5	4

Tableau 2- Répartition des entretiens en fonction du croisement des variables sexe et statut professionnel.



Ces personnes que nous avons sollicitées ont donc pu exprimer, à travers leurs expériences, des opinions sur la formation destinée à ce public plus précisément et surtout formuler des attentes en rapport avec un vécu et des pratiques sur le terrain.

Les entrevues ont été effectuées sous forme d'entretiens semi-directifs : Au total 14 entretiens d'une durée d'une heure environ pour chacun. Les réponses des personnes interviewées ont été traitées en s'inspirant de la méthode d'analyse de contenu dont (Badin, L.) on décrit les phases : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

3. Résultats

Nous avons retranscrit 8 entretiens ; leur analyse s'effectuera selon les thématiques qui en sont ressorties :

- Soit une première partie relative aux représentations liées à la formation dite professionnelle et plus précisément destinée aux jeunes « sans qualification ».

- Et une seconde relative à la notion de groupe/ à l'apprentissage en groupe en lien avec la démarche de définition du projet professionnel.

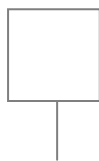
Il est intéressant de souligner que les réponses ressorties des entretiens ont souvent été inspirées par des expériences vécues notamment celles avancées par les formateurs/trices. Nous retenons cinq thématiques : 1) les jeunes sans qualification 2) la formation destinées aux jeunes sans qualification : entre temps de formation et temps d'alternance 3) l'accompagnement 4) apprentissage en groupe 5) Relations groupe/logique de projet.

4. Analyse

➤ Qu'entendons-nous par « jeunes sans qualification » ?

On désigne par :

- « Jeune »: tout individu âgé au moins de 16 ans et au plus de 24 ans.



- « Jeunes sortis sans qualifications du système éducatif »: il s'agit d'une population :
- située dans la tranche d'âge des 16-25ans et plus
- touchée par le chômage
- marginalisée par l'accumulation des stages et d'emplois précaires.



Ce sont des jeunes qui arrêtent leurs études sans avoir achevé un cycle complet de CAP ou de BEP et sans avoir eu accès à une classe de seconde

- c'est-à-dire au niveau VI ou V bis
- n'ont donc pas « atteint un niveau de formation reconnu ».

Les interviewés étaient unanimes sur l'idée qui dit que les difficultés massives présentées par ces jeunes et qui émergeaient dans le cadre de leur scolarité, pouvaient être rattachées à deux caractéristiques qui s'articulent et rétroagissent les unes par rapport aux autres :

- Un public fragilisé qui ne rencontre pas seulement des problèmes scolaires mais aussi des problèmes familiaux et socio-économiques (familles touchées par la précarisation sous toutes ses formes : logement, santé, mobilité,..).

- Des jeunes qui ont une image très dévalorisante d'eux-mêmes et rencontrent une très grande difficulté de décrire leurs propres compétences. Nous avons pu relever des termes, voire des qualificatifs tels : « *ils sont largués, perdus, mal et non orientés* ».

« Ce public « les sans qualification ».. est un problème qui est difficile à résoudre. On doit se poser la question pourquoi ils sont sortis sans qualifications du système éducatif ?(...) ce sont des gens, dont la majorité, qui sont sortis du collège, qui ont eu des retards dans leur scolarité, ou un échec dans le système scolaire classique(...) faute qu'ils n'ont pas réussi leurs parcours, ils n'ont pas eu leur orientation qui leur plaisaient(...) ils ont cumulé beaucoup d'handicaps, pas seulement intellectuels mais personnels aussi , familiaux, socio-économiques » précise un conseiller en formation continue.

Quant aux obstacles principaux à la participation et/ou à leur rupture des temps de formation, ceux-ci dépendent en majorité de l'expérience passée par rapport à l'éducation et de l'image négative de leurs expériences scolaires antérieures. Toute possibilité de formation est alors envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec.



Les sévices physiques et psychologiques vécues à l'école par ces personnes sont considérés comme des expériences pénibles qui les ont amenées à se sentir ridiculisées et bafouées. Ainsi, la crainte de se retrouver dans les mêmes conditions de marginalisation ou d'intimidation psychologique générée par des difficultés d'apprentissage semble s'avérer en relation avec la rupture et/ou la non participation à la formation.

La question des besoins est toujours une question délicate. Qu'est ce qu'un besoin ? peut-on l'analyser ? Comment ? Dans une formation en groupe et destinée aux jeunes sans qualification, peut-on tenir compte des besoins de chacun ?

D'après les réponses des interviewés, notamment les formateurs, ils ont eu du mal à répondre à ces questions. Il s'agit plutôt des réponses brèves, non développées souvent marquées par des silences. « *Pour ce public, on n'a pas de recettes !! C'est très compliqué (...)* » précise un coordonnateur en formation continue.

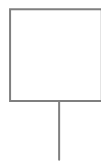
Apparaît ce que BLANCHARD. CH-J et BLANCHARD. E évoquent dans leur ouvrage **l'expérience de la coopération en éducation : pourquoi ? comment ? 2004** par la nécessité de conscientisation des besoins. Celle-ci permet une meilleure maîtrise de la façon dont ils peuvent procéder lors du moment du diagnostic.

Il s'agit d'être un « médiateur institutionnel » qui doit regrouper et organiser les différentes demandes et questions des formés afin de faire ressortir l'élément manquant.

L'idée constante ressortie des propos des interviewés concernant les besoins des « jeunes sans qualification » en formation repose en général, sur le manque d'information sur les activités de formation au regard de l'offre, du contenu et du vocabulaire utilisé et qui est pour la majorité des personnes interrogées un obstacle à la participation.

Le contenu des messages dans les brochures, par exemple, pourrait être un obstacle lorsque celui-ci ne rencontre pas les intérêts et les besoins des adultes peu scolarisés. D'après Hauteceur (1990) « *il faut tenter de comprendre davantage l'écart entre le discours social réitérant la nécessité de la formation et la perception qu'en ont les adultes peu scolarisés.* ».

L'ensemble des interviewés insistent sur le fait qu'il n'y a pas assez d'information significative concernant les différents aspects des activités offertes en éducation des adultes. Ces aspects sont la nécessité de donner de l'information sur l'existence et sur le déroulement des activités de formation en éducation des adultes, sur les liens entre les besoins des apprenants et les possibilités de formation ainsi que les ressources de soutien pouvant faciliter la participation à ces formations.



Les jeunes qui veulent entrer en formation veulent savoir comment leurs besoins seront identifiés, comment sera pris en compte leur développement personnel et social autant que leur développement en matière de définition et de concrétisation de leur projet professionnel voire leur insertion professionnelle et sociale.

De plus, l'analyse révèle aussi l'importance de cibler clairement le public concerné et d'effectuer un suivi à long terme de manière stratégique et structurée afin d'encadrer et de soutenir les personnes dans leurs démarches.

➤ La formation destinée aux « jeunes sans qualification » : entre temps de formation et d'action/alternance

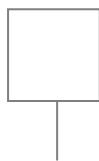
La formation destinée aux jeunes « sans qualification » met en évidence une forte centration sur les tâches et activités plus que sur la définition d'un projet ou le métier proprement dit. On est donc dans une vision du travail et de l'avenir, très ancrée sur le présent et sur les événements de proximité.

Du point de vue de projet, on s'engage dans une voie qui a trait à l'orientation professionnelle qui repose sur une dialectique permanente entre d'une part, des moments plus particulièrement réservés à la formation proprement dite (acquisition des connaissances, réorganisation des représentations,..) et d'autre part, à l'action et la recherche voire une ouverture vers l'extérieur (découverte des milieux professionnels, des métiers, ..).

« Ils (les jeunes concernés par la formation) vérifient des choses en alternance, découvrent des situations concrètes. Sans l'alternance, la situation sera difficile à pouvoir se concrétiser ...(...) parfois, on force le jeune pour découvrir un métier afin qu'il y ait cette approche du monde du métier »... « la personne se découvre dans le contexte professionnel et là il n'est pas dans l'idée du projet professionnel mais plutôt dans l'attitude et le comportement qu'il est attendu socialement » et là « nous sommes parfois surpris par le jeune en milieu du travail » précise une directrice d'un centre de formation.

Il ne faut pas oublier, en effet, que la formation et l'action obéissent à des logiques différentes et qu'une alternance entre ces dernières est une source d'enrichissement mutuel *« L'alternance se trouve transformée en un processus qui suppose une étroite connexion entre les deux moments d'activités à tous les niveaux du champ éducatif, qu'ils soient individuels, relationnels, didactiques ou institutionnels. C'est la forme d'alternance la plus complexe mais aussi la plus évolutive par le dynamisme qui s'instaure à la suite du perpétuel va-et-vient du théorique au pratique, du milieu de travail au milieu d'étude »*. G.Bourgeon (1981) « vers une élucidation du concept d'alternance », in Revue du Centre de recherche et d'échange universitaire, n°10, 1979, cité par Cédépop, « Le chômage des jeunes et la formation en alternance dans la CEE ».

« Toute ouverture vers l'extérieur est un apport de savoirs » pensent la majorité des interviewés.



Dans la dynamique de l'alternance, les moments de formation ne sont pas uniquement des temps d'apprentissage ou de transmission de savoirs. Ils ont aussi pour fonction de faciliter et d'encourager la prise de recul.

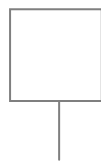
En effet, pour que le processus lui-même de découverte devient une situation éducative, il est nécessaire que les acteurs non seulement analysent mais soient capables de « réfléchir et donner un sens à ce qu'ils font et veulent faire », d'identifier la démarche qu'ils veulent mettre en œuvre. Ce n'est que « dans cette mesure qu'ils pourront la comparer à d'autres, la relativiser, la transformer ou en adopter une autre » précise une formatrice dans un centre de formation. La transférabilité des capacités suppose cette distanciation d'où l'importance accordée à la notion d' « accompagnement ».

➤ L'accompagnement

Cette notion « d'accompagnement éducatif » tend, en effet, à devenir centrale dans tous les processus prenant l'action comme vecteur. L'accompagnement consiste essentiellement à :

- Aider le groupe –acteur à « nommer » ce qu'il fait : il importe que les acteurs soient capable de prendre du recul, d'identifier les démarches qu'ils veulent et peuvent mettent en œuvre, de repérer les difficultés auxquelles ils s'affrontent. Il s'agit là d'une activité de « conceptualisation ».
- Fournir des apports de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques). Les formateurs qui accompagnent le processus ne se limitent pas à un rôle d'animation. L'activité de transmission de connaissances fait donc partie de l'accompagnement.
- Aider le groupe-acteur à faire le point sur sa démarche et sur sa progression. L'activité de « capitalisation » est ici nécessaire pour entretenir la motivation du groupe, faciliter sa fonction de synthèse, permettre la construction et l'articulation des savoirs qu'il crée progressivement.

« Les formateurs ont la fonction de construire, avec ces jeunes, un parcours, les accompagner, reprendre avec eux les bases, revoir tous les domaines, les compétences de base qui vont leur permettre de savoir vers quel(s) métier(s) ils veulent aller en cherchant un tout petit peu, en allant voir l'entreprise » précise un conseiller en formation continue.



Les procédures	Les contenus	Les valeurs
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en situation • Accompagnement • Dynamique de groupe • Dynamique de projet • Démarche individualisée • Démarches de Stages: approche du monde professionnel • 	<ul style="list-style-type: none"> • Les savoirs de base: français, mathématiques, ... • Ateliers créatifs et communication • Connaissance de l'environnement économique, métier et filières • Citoyenneté, lutte contre les discriminations, développement durable • 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en équipe • Coopération • Socialisation • Entraide • Respect de l'autre •

Figure3 - Les mots clés extraits des discours des interviewés sur la formation destinée aux 'sans qualification

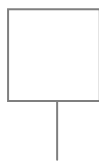
➤ Apprentissage en groupe

La volonté d'apprendre avec ses pairs, dans des conditions qui favorisent les échanges est bien une constante dans les attentes de chacun des interviewés.

Ils ont parlé d'échanges, de partage des expériences et des parcours qui diffèrent d'une personne à une autre laissant apparaître une signification sensiblement différente. Il s'agit en fait, des interactions qui laissent apparaître les diverses attentes de ces sujets en formation qui se déclinent en sorte de besoins différents. La médiation à ces besoins et la co-construction des savoirs, d'une manière collective, permet à chacun des formés une construction de soi-même.

La notion d'apprentissage en groupe fait apparaître deux composantes assez importantes : la première fait référence à la notion de **coopération** : « (...)Et c'est là qu'apparaît le rôle du groupe dans cet espace temps, il rassure parce que le jeune se dit qu'il n'est pas tout seul, qu'il y en a d'autres qui sont dans la même situation que moi, qu'il y a beaucoup d'idées intéressantes à apprendre, je ne suis pas anonyme, je vais compter dans ce groupe, avec ce que je sais faire ou ce que je ne sais pas faire et ce que l'autre sait faire et l'idée qu'il peut m'apporter .. et qu'on est là à mon écoute » précise une directrice d'un centre de formation.

Une formatrice au centre CEFI évoque aussi le fait qu'il faut **apprendre dans la différence**, en échangeant tout en prenant en considération les spécificités du lieu, des personnes et des moyens de bords.



La deuxième composante est celle que le groupe est **un moyen** qui permet de faire **avancer les choses et les êtres**. Les personnes interviewées regrettent donc que la prise de conscience de cet enjeu n'est pas totalement faite et que les pratiques d'indiscipline constituent une difficulté pour que le travail de groupe fonctionne d'une manière efficace.

Le groupe est donc en même temps un moyen et une fin. CHANTAL JOLLIVET-BLANCHARD et Eric BLANCHARD évoquent dans leur ouvrage l'expérience de la coopération en éducation : pourquoi ? comment ? 2004, le phénomène de réversibilité souhaité : « *Pour eux, l'équipe permet d'apprendre ensemble mais qu'il est nécessaire d'apprendre à travailler ensemble pour construire une équipe* ». Cette définition exprimée se retrouve également dans les propos des personnes interrogées notamment les formateurs mais on doit noter cependant dans la plupart des entretiens un souci plus appuyé d'exprimer ce que le travail ou apprendre en groupe peut apporter sur le plan de la formation du sujet et aussi sur le plan personnel.

Lors de l'atelier d'échange entrepris avec un responsable pédagogique et une formatrice dans un centre de formation (AOF), ils évoquent la démarche par projection portant sur la définition du projet professionnel.

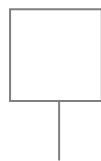
Il s'agit des séances d'expressions orales, lieu d'échange, de partage et d'entraide et où les formés discutent de leurs projets professionnels (visibilité des métiers découverts, diversification et (re) construction des représentations, contradictions, conflits,...). Selon eux, la diversité des idées fait alors avancer dans leur réflexion permettant une reconstruction des savoirs.

Qui dit prise de parole, dit écoute et les interviewés étaient unanimes sur l'importance de cette notion, surtout qu'il s'agit d'une écoute qui doit se faire de la part du groupe, et de la part du formateur.

Le rôle du groupe comme étant un lieu d'apprentissage et de réflexion laisse aussi la place à l'éducation civique. Comment ? Apprendre à se retrouver dans un milieu de travail, appartenir à un groupe de formation, apprendre les règles de conduite, apprendre avec d'autres pairs, agir avec, échanger et se respecter mutuellement dans la diversité des cultures, des attitudes et des comportements : il s'agit là des règles fondamentales de la vie démocratique qui permettent aux formés d'évoluer dans leurs savoir-être.

Ainsi, le formateur ainsi que les sujets en formation, ont-ils tous les deux des responsabilités vis-à-vis du groupe leur permettant de rendre la différence « coopérative » afin de pouvoir bénéficier collectivement de tous les enseignements.

Lieu d'expression, lieu d'apprentissage et de réflexion, lieu de construction des projets, lieu d'exercice de citoyenneté... Toutes ses acceptions données au « groupe » sont ressorties des témoignages des interviewés marquant de plus l'idée que le groupe est en même temps un moyen et une fin d'apprentissage.



Etre en groupe, c'est être en mouvement d'apprentissage qui nécessite une prise de distanciation par rapport aux propres représentations de chacun (formé et formateur) et une confiance en soi et vis-à-vis des autres. Cette double confiance va permettre d'élaborer des savoirs et des enseignements qui seront utiles pour avancer dans les différents parcours de formation dont le pivot est la construction d'un projet professionnel.

➤ Une pratique centrée sur la construction des projets professionnels.

Il s'agit là d'une caractéristique fondamentale et déterminante pour l'orientation d'un processus de formation-action. Elle rejoint d'ailleurs un des objectifs principaux que devrait avoir toute politique de formation permanente ou de développement des ressources humaines, à savoir développer les capacités individuelles et collectives d'analyser et de résoudre des problèmes, d'élaborer et de mettre en œuvre des projets, d'accroître le pouvoir d'intervention de chacun sur les situations professionnelles dans lesquelles il souhaiterait intervenir.

▪ Les représentations des interviewés sur la notion de projet

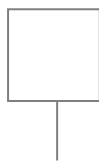
Pour ce public en question, définir un projet professionnel est une tâche ardue et difficile : « *ce n'est pas facile du tout pour eux de se projeter vu qu'ils sont plus loin de la notion de projet, elle n'est pas aussi précise, ils ne se la représentent pas* » (...) « *la notion de projet est une notion vague, ils sont loin de la notion de projet tout court...* ».

Ils sont plutôt sur le pôle personnel du projet professionnel : « *ils projettent librement leurs désirs, ils ont besoin d'être guidés, accompagnés et soutenus dans leur démarche afin de les soumettre à l'épreuve des faits.* » précise une formatrice.

« *Notre rôle est plutôt clarifier qu'est ce qu'être en situation de projetC'est une dynamique personnelle basée sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment, ce qu'ils savent faire et ce qu'ils ne savent pas faire,.... En fin de formation, ils sont tous plus ou moins proches d'une idée de ce que peut être un métier sur lequel, ils ont envie d'y aller* » (...) « *Ce que les gens nous disent et ce qu'on constate : ils sont plus au clair par rapport à eux-mêmes et sont en meilleure image d'eux-mêmes et ils peuvent aller quelque part* » « *ça marche ou pas, on n'a pas vraiment la suite....On ne sait pas dans la durée ce qu'ils sont devenus....* » précise une directrice d'un centre de formation.

Les problèmes ou les projets sur lesquels sont finalisés les processus de formation-action constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires.

Dans cette perspective, les projets retenus sont considérés comme des points de départ, des portes d'entrées et des centres d'intérêt autour desquels il est possible de créer toute une dynamique de formation permettant l'acquisition de connaissances et de capacités diversifiées mettant tous les moyens adéquats pour s'adapter au cas singulier de chacun, en fonction de la réalité des besoins et des ressources du milieu.



Les formateurs peuvent également faire appel à toutes sortes de techniques pour aider le sujet à objectiver la connaissance qu'il peut avoir de lui-même et de son environnement.

Chaque problème, pour être résolu, chaque projet, pour être mené à bien, exigent le recours à des disciplines différentes. Cette idée est marquée par les propos d'une directrice d'un centre de formation : « *il s'agit d'une étape formation en perspectives sans écarter l'emploi tout en évitant les ruptures ; On a toujours un référent de formation dans les sections qui a un rôle de suivi et de contrôle. Il y a aussi un côté « citoyenneté » où ils s'approprient des notions qui étaient là pendant le passage de la scolarité obligatoire mais pour beaucoup ça n'a pas fait grand-chose ou qu'ils ne se les rappellent pas* » « *on ramène des situations dites différentes : ce ne sont pas des leçons, on interroge des savoirs, des savoirs acquis qui se sont enfouis ou pas utilisés et/ou tout ce qui environne la vie au quotidien ...* »

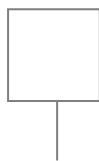
Ce qui est recherché, c'est la capacité des individus à analyser des situations ou des problèmes, à en appréhender les diverses dimensions, à identifier les causes qui les produisent et les relations qu'ils entretiennent avec d'autres problèmes, à imaginer les actions susceptibles de les résoudre.

▪ **Groupe et démarche de construction du projet**

En effet, il s'agit de créer un « espace de consensus » dans le groupe, rassemblant le maximum d'opinions partagées dans un cadre de compatibilité avec l'activité économique. L'animation d'un projet consiste, au début, à donner des impulsions à intervalles réguliers, et observer les retours qui vont se manifester. L'objectif à viser, c'est l'adhésion d'un grand nombre à cette idée, jusqu'à la masse critique qui rendra le phénomène décidé et définitif.

Les relais seront des groupes de travail créés à l'occasion de « sous-projets » en leur donnant une double finalité : 1) la mise au point d'une démarche d'échanges et de concertation 2) l'avancement dans la démarche de définition du projet professionnel de chacun des participants. Au travers ces groupes, des options contradictoires vont apparaître afin de motiver de nouveaux secteurs ou faire émerger d'autres aspirations : ce qui importe c'est la dynamique de réflexion et de confrontation d'idées.

On est plutôt dans « *une mise en dynamique plutôt que projet et là le groupe joue un rôle prépondérant... Mais pour qu'il y ait dynamique, il faut des règles de fonctionnement et encore s'agissant du projet : il s'agit d'une valorisation des savoirs en commun, sorte de CV parlés, pour eux, c'est très valorisant* ». Le groupe est aussi une « *batterie de supports possibles qui montre qu'il y a une perspective de situations qui permet de dire que ces jeunes ne savent pas rien, qu'ils savent énormément de choses mais reste le problème de comment pouvoir les utiliser, les exprimer et surtout comment ils peuvent s'en servir* » précise une directrice d'un centre de formation.



De ce fait, la « dynamique de groupe » est stimulée et orientée pour des fins aussi diverses que multiplier les points de vue, stimuler les motivations, faciliter l'analyse personnelle, développer la créativité, ou encourager l'éducation mutuelle. On reconnaîtra ici le rôle de support plutôt que celui d'acteur.

La formation considère le groupe dans une toute autre problématique : elle lui donne aussi le statut d'acteur. C'est face à un problème ou à un projet qu'un groupe-acteur est constitué. Il ne s'agit donc pas de réunir, dans un même lieu et pour un temps donné, des individus rassemblés pour les seuls besoins des activités de formation ou même pour la similitude de leurs activités professionnelles. Il n'est pas question ici d'assembler ce qui se ressemble.

Il s'agit plutôt d' « un contrôle social qui accompagne le jeune dans toute sa trajectoire (des personnes qui s'intéressent à enlever tout ce qui pourrait parasiter la situation de formation pour un objectif précis : laisser l'espace à quelque chose qui pourrait se créer dans cet espace de formation ». « C'est comme s'ils étaient en dehors de toute difficulté à subir ; ils sont sur un espace-temps facilitateur de l'émergence de quelque chose ».

C'est par rapport à un projet d'action, à la contribution qu'ils peuvent respectivement y apporter, que les individus s'intègrent à un processus d'institution de groupe. Il en résulte deux conséquences importantes : L'hétérogénéité des participants et le caractère évolutif du groupe.

La structure, l'organisation, le statut même du groupe peuvent évoluer. Le rythme et le contenu de cette évolution dépendent là encore des exigences et des résultats de l'action.

Au fur et à mesure de la transformation de leur problématique initiale, se font jour de nouvelles exigences en matière d'attentes, d'informations et de contributions. Certains participants impliqués fortement à telle phase de l'élaboration d'un projet ne seront plus concernés, ou seront engagés différemment, à telle étape de sa réalisation.

Travailler en groupe est donc un travail de soi, sur soi et avec (pour ou contre) les autres, « C'est plus riche au niveau de l'échange, plus dynamique au niveau du vécu et c'est le partage qui est intéressant : partage des savoirs, des expériences,...et tout le monde commence à se poser des soucis pour canaliser les prises de paroles, le respect des règles de conduites en groupe... » précise un formateur.

Ainsi, les premiers vecteurs du développement du projet sont-ils la formation et la communication, la première va servir à « fournir une structure de compréhension », quant à la seconde elle va permettre de créer des « flux d'informations » pour une évolution des groupes en formation.

développement du projet sont-ils la formation et la communication, la première va servir à « fournir une structure de compréhension », quant à la seconde elle va permettre de créer des « flux d'informations » pour une évolution des groupes en formation.

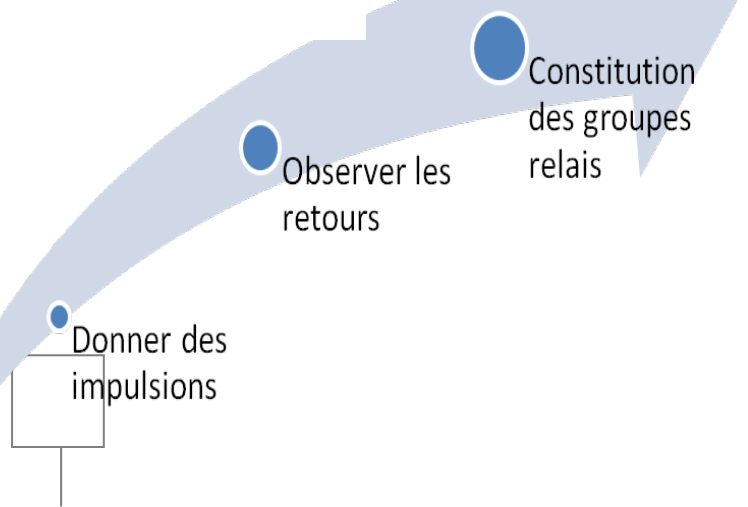


Figure 4 : Animation d'un projet

Création des « sous-projets » en leur

donnant une double finalité:

- Dynamiques de réflexion : la mise au point d'une démarche d'échanges et de concertation.

- Dynamiques de confrontation des idées et représentations jusqu'à la masse critique qui rendra le phénomène décidé et définitif.

5. Conclusion

Le sujet mériterait de plus longs développements qui dépasseraient le cadre de cette communication.

Nous avons voulu montrer et nous avons décrit quelques éléments et apports fondamentaux du travail de groupe et à travers eux nous avons relevé le primat de l'expérience sur la construction du projet professionnel chez les jeunes en question. Les mots clés : la reconnaissance, l'échange, le partage des savoirs, le dialogue interactif, l'ouverture, la volonté de promotion mutuelle... sont pour nous des constantes fortement liées les unes aux autres.

Notre réflexion tend à montrer que la définition d'un projet professionnel se crée dans l'expérience de chacun, et que pour avancer dans sa concrétisation, apparaît ce qu'on pourrait nommer « la réciprocité éducative » qui « est intimement liée aux rapports humains. Elle autorise la rencontre des personnes, se promouvant mutuellement et dont la visée s'inscrit dans un échange permanent conduisant à l'autonomie de l'individu » (p : 50) notent CHANTAL JOLLIVET-BLANCHARD et Eric BLANCHARD, dans l'ouvrage l'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi ? Comment ?, L'Harmattan, 2004.



Une question apparaît cependant au fait que le groupe requière aussi de la personne (participant) un investissement personnel très fort, et s'accompagne, en plus d'une prise de risque individuel dans la phase de réalisation du projet. Quel sera, à moyen terme, l'attitude respective des formés, quant à la connaissance de cette pratique pédagogique ? Celle-ci sera aussi dépendante des représentations que les personnes en formation (formés) en auront par rapport à un objectif de leur construction d'un projet professionnel.

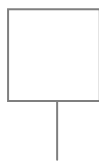
Si nous avons pu identifier quelques apports du travail de groupes, comme éléments de conscientisation qui motivent et qui tendent vers un développement personnel et professionnel chez les jeunes en question, on ne s'est pas suffisamment préoccupé du comment ce groupe se construit? Il serait sans doute prometteur d'analyser les contextes, les conditions et les facteurs qui agissent dans la construction et le fonctionnement du groupe d'apprentissage.

Par ailleurs, il serait aussi intéressant de questionner à l'intérieur d'une telle pratique, ce qui freine à son bon fonctionnement. En effet, nous annonçons des limites, des difficultés, des défis et des attitudes à acquérir : A quel(s) niveau(x) se situent-ils ? Quelles pourront être les possibilités de remédiation ?

6. Bibliographie

Formation

- BARBIER, Jean- Marie et col, (2009), *Encyclopédie de la formatio*, PUF.
- BOURGEOIS, Etienne et NIZET, Jean, *Apprentissage et formation des adultes*, (1997), Presses Universitaires de France.
- BOURGEON G. (1981), « vers une élucidation du concept d'alternance », In *Revue du Centre de recherche et d'échange universitaire*, n °10, 1979, cité par Cédéfop, « Le chômage des jeunes et la formation en alternance dans la CEE ».
- BOURSIER, Sylvie, Jean Marie LANGLOIS, (1993), *L'orientation a-t-elle un sens ?* : Paris, Éditions Entente, pp.17-34.
- BOUTINET, Jean Pierre, *L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation* in *Education Permanente*, n° 136, 1998-3.
- MEIRIEU, Ph. (2010), *Notre priorité commune : la formation tout au long de la vie*, in *Guidance, Savoie*, N°64.



Groupe et interaction

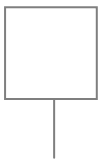
- CHANTAL JOLLIVET-BLANCHARD et Eric BLANCHARD, (2004), L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi ? Comment ?, L'Harmattan.
- CHARLOT B. 1997, Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie,
- MEIRIEU, Philippe, Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1, Chronique sociale, 1ère édition 1984, 7ème édition 2000 (202 pages).
- MEIRIEU, Philippe, Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2, Chronique Sociale, 1ère édition 1984, 7ème édition 2000 (202 pages).
- Sous la direction de Claudie SOLAR, (2001), Le groupe en formation des adultes : comprendre pour mieux agir, Éditeur Bruxelles : De Boeck Université.
- Sous la direction d'Anne-Nelly Perret-Clermont, 2001, Interagir et connaître, l'Harmattan.
- Sous la direction d'Anne-Nelly, Perret-Clermont, 2000, la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, l'Harmattan.

La psychologie sociale

- ALBOUY S. 1976, éléments de sociologie et de psychologie sociale, Education Privat.
- Cerclé, Alain et Somat, Alain, (2005), Psychologie sociale, Paris, Dunod.
- Sous la direction de Nicole Dubois, (2005), Psychologie sociale de la cognition Dubois, Paris, Dunod.

Le Projet

- BOUTINET, Jean-Pierre, (1990), Anthropologie du projet, PUF.



- CHARPENTIER, Jacky et col, (1993), De l'orientation au projet de l'élève, Hachette

- GOGUELIN, Pierre et KRAU, Edgar, (1992), Projet professionnel, projet de vie, ESF.

- PERMATIN, D. (1988), Les projets chez les jeunes la psychopédagogie des projets personnels, Issy-Les-Moulineaux.

- PEYRE P. (1985), projet professionnel, formation et alternance, Paris, l'Harmattan.

✚ 8 Entretiens effectués auprès des acteurs de la formation professionnelle (des coordonnateurs en Formation Continue, des coordonnateurs et conseillers en Mission locale, directeurs (trices) des centres de formation ainsi que des groupes de discussion composés de responsables pédagogiques et formateurs.







**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Anne Dizerbo

Experice-Paris 13/Nord

anne.dizerbo@sfr.fr

Accompagner la biographisation de vécus scolaires d'élèves pour les rendre sujets de leur parcours d'orientation

Cette communication présente un dispositif de recherche prenant source dans des questions soulevées par ma pratique d'enseignante. Il met au travail les apports de la recherche biographique dans le cadre de l'éducation formelle pour découvrir si le récit de leur vécu scolaire est un moyen pour des élèves en situation de difficulté de subjectiver leur parcours d'orientation. M'intéressant au fait biographique en



lui-même, je voulais comprendre comment le jeune construit aujourd'hui une figure d'élève, notamment négative, comment il s'adapte au monde scolaire et adapte le monde scolaire à sa vie, comment il interprète son rôle d'élève.

Mots-clés : Parcours. Orientation. Biographisation. Expérience. Accompagnement.

1. Introduction

Plusieurs études internationales indiquent que le système éducatif français, mauvais exemple des pays du G11⁵⁹ avec le moins d'élèves en situation de réussite et le plus d'élèves en difficulté, se trouve aujourd'hui en échec dans sa mission de dispenser une formation démocratique qui permette à tous l'accès à l'ascension sociale et économique⁶⁰.

Les pratiques construites sur des valeurs républicaines au départ reconnues comme légitimes par le plus grand nombre ne sont plus fonctionnelles et s'opposent aux valeurs individualistes de la société. L'institution scolaire, dont les élèves font le constat sur la base de l'expérience de leurs parents qu'elle ne permet pas à tous d'accéder à un emploi ou une promotion sociale, devient un espace de concurrence. Les enfants y ont la charge de construire le sens de leur scolarité, portant la responsabilité de se réaliser et de trouver leur place par eux-mêmes, se trouvant parfois dans un sentiment d'incompétence très culpabilisant.

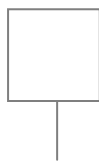
Il faut mettre ces éléments en lien avec la politique européenne qui fait de l'éducation tout au long de la vie une priorité se déclinant à l'échelle des collégiens dans le pilier 7 du livret d'évaluation du socle commun : « Autonomie et initiative »⁶¹. Il y est attendu que l'élève sache s'orienter tout au long de la vie en utilisant des techniques de recherches documentaires ou de connaissances de soi, en sachant solliciter des conseils pour envisager son orientation de façon éclairée. » Cela implique de pouvoir donner un sens, une direction à son parcours. Or cela est rendu plus difficile dans une société où l'orientation professionnelle n'est plus aussi déterminée qu'auparavant et où l'on n'exerce plus nécessairement le même métier tout au long de sa vie.

Tout en se positionnant dans le cadre des directives institutionnelles, mon projet vise à ce que le paradigme de l'éducation tout au long de la vie dépasse le contexte politique et économique qui la promeut

⁵⁹ Etudes menées notamment dans le cadre du programme de l'OCDE et du programme PISA

⁶⁰ Cf. : BLOCH, D. (2010). *Ecole et démocratie. Pour remettre en route l'ascenseur économique et social*. Grenoble : PUG.

⁶¹ Ministère de l'éducation nationale (2010). *Socle commun et évaluation*. [en ligne]. Consulté le 11 janvier 2011 sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid47869/socle-commun-et-evaluation.html>



dans le but de répondre à des exigences sociales de productivité et de résoudre les problèmes de la croissance et de l'emploi. Au-delà de la Stratégie de Lisbonne en 2000 et désormais d'Europe 2020 qui voit avant tout dans la connaissance et les innovations qui en résultent une force de l'Union européenne dans un contexte d'intensification de la concurrence mondiale, le paradigme de l'éducation tout au long de la vie doit s'inscrire dans une philosophie éducative à visée émancipatrice qui réfléchisse aux conditions de l'épanouissement individuel comme corollaire de l'agir citoyen sur le monde et l'environnement. C'est dans cette intention que mon dispositif utilise les apports de la recherche biographique pour questionner des élèves de 4^{ème} quant au vécu de leur parcours scolaire afin de leur permettre de se positionner comme sujets et auteurs de leur parcours d'orientation.

Après avoir retracé l'émergence du questionnement qui a conduit à la mise en œuvre de ce dispositif, j'en ferai une présentation détaillée, puis je développerai les effets observés à ce jour.

2. Genèse

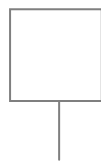
Ma recherche prend sa source dans des questions soulevées par ma pratique de professeur de français et de professeur principal dans un collège de ZEP. La question de l'orientation de mes élèves à la fin de la 4^{ème} ou de la 3^{ème} me préoccupait. Leur manque d'implication dans cette démarche cruciale les engageant dans la durée, les modalités d'affectation, les résultats souvent subis m'interpellaient. Je ne savais mettre en mots ni mon malaise, ni ma vision de l'enseignement (que j'avais à transmettre en tant que conseillère pédagogique) et j'avais besoin d'un étayage théorique pour apporter des réponses à mes questionnements pédagogiques, didactiques et éthiques et me positionner clairement.

J'ai interrogé les fondements de ma pratique et j'ai pu peu à peu me situer dans la philosophie éducative allemande de la Bildung et m'appuyer sur la théorie de l'expérience de Dewey (2011). Sur le plan éthique, j'ai rejoint Meirieu (2007)⁶² ou Fabre (1994)⁶³, pour considérer mes élèves comme des alter egos et non comme des objets et j'ai adopté le principe de retenue de Michel Serres, proposant de disposer d'un pouvoir sans en faire usage pour conjuguer éducabilité et non réciprocité : « *le crédit sans la dette* » et j'établis globalement ma relation aux élèves dans un partenariat tant dans le cadre de mes cours que dans celui de ma recherche.

M'interrogeant sur les objets de transmission propres à favoriser une subjectivation indispensable à l'entrée dans une citoyenneté active, j'ai constaté que les visions éducatives contradictoires cohabitent et

⁶² MEIRIEU, P. (2007). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF.

⁶³ FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.



se contredisent jusque dans le vocabulaire utilisé par le ministère quand il définit la mission des enseignants (former, instruire, éduquer, enseigner...). Ces visions, souvent non conscientisées, qui traversent tous les acteurs du système scolaire, sont transmises à l'enfant, brouillant sa compréhension des attentes institutionnelles alors même qu'on attend de lui qu'il construise une identité qui leur soit conforme.

Son rôle officiel est d'apprendre, d'acquérir de l'autonomie au fil de sa scolarité et de se former à la vie de citoyen ainsi qu'à un futur métier par sa capacité à exprimer ses opinions et son jugement. Mais à cette position objective en correspond une subjective qui détermine la façon dont il s'approprie son rôle, dont il vit singulièrement son appartenance au monde de l'école en fonction de son histoire et des relations qu'il entretient avec des camarades, les membres de sa famille, ses enseignants, etc.

La position considérée comme naturelle objectivement n'offre pas à tous les élèves de continuité des expériences scolaires avec celles de son histoire et son environnement. Cette discontinuité, comme l'a montré Dewey⁶⁴, nuit à son éducation qui réduit alors au mieux les apprentissages à des connaissances isolées et non mobilisables dans de nouvelles situations, quand elles devraient prendre place dans ce que Delory-Momberger (Delory-Momberger & De Souza, 2009, p.25) nomme aujourd'hui des « biographies d'expérience », réserve de savoirs biographiques sur lesquels s'appuyer pour résoudre les difficultés rencontrées au de sa vie et réaliser de nouveaux apprentissages.

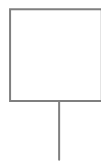
L'enfant se trouve parfois dans l'obligation d'adopter une posture défensive par rapport au savoir pour manifester son refus d'une condition d'élève qui ne fait pas sens dans son histoire. Il peut aussi développer des stratégies afin de durer dans le système scolaire en adoptant apparemment les rituels prescrits, ou en s'économisant, pour se protéger des attentes institutionnelles tout en utilisant le système pour avancer dans son parcours comme Perrenoud⁶⁵ le met en évidence.

Le décentrement nécessité par l'entrée dans l'école, royaume de l'abstraction, est difficile pour certains élèves ayant un rapport au monde immédiat, passant le plus souvent par l'agir. Pour concilier le monde de vie et le monde scolaire, les enfants passent parfois par une dissociation qui, rejetée par l'institution, finit par se traduire en termes de déviance⁶⁶, marginalisant un nombre toujours plus important d'élèves qui n'intègrent pas ses codes. La professionnalisation croissante de l'élève par l'institution implique en effet en contrepartie la professionnalisation de la déviance comme mode de résistance à ses exigences.

⁶⁴ DEWEY, J. (2011). *Démocratie et Education* suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin

⁶⁵ PERRENOUD, P. (2005, avril 1er). Le Métier d'élève leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle de l'élève. *Educateur*. N°4, pp. 26-30.

⁶⁶ BOUMARD, P., LAPASSADE, G., LOBROT M. (2006). *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*. Paris : Anthropos.



La construction d'une figure d'élève, nous rappelle Wulf⁶⁷, passe par un apprentissage mimétique de la ritualisation scolaire entrant en conflit avec une autre ritualisation, celle du groupe auquel l'enfant appartient. Lorsque le rituel scolaire ne fait plus consensus, l'école pousse à la construction d'une figure d'élève négative qui s'actualise dans une attitude de dévalorisation systématique des normes scolaires : usage de la force, de menaces, d'insultes, dérision contre les comportements conformistes, absentéisme. La définition du « métier » d'élève s'élabore ainsi entre déviance et normalisation en interaction avec un groupe d'appartenance, dans la difficulté qu'il y a à intégrer ce que l'on n'a pas le droit d'interpréter.

L'apprentissage vient donc poser des questions identitaires. En effet, un savoir se constitue par l'expérience émotionnelle dans une construction biographique globale de l'enfant qui doit en entrant à l'école configurer un nouveau monde intégrateur, dans une négociation entre la sauvegarde des identifications antérieures et des nouvelles. Son rapport au savoir est un rapport avec un processus qui s'inscrit dans des rapports sociaux. A partir de connaissances qu'il a déjà, il peut en construire, en produire de nouvelles pour se penser dans une relation avec le monde et les autres, à condition qu'il puisse y trouver du sens et y accorder de la valeur. Or ce sens et cette valeur sont tributaires du monde-de-vie de l'élève, c'est-à-dire :

« ...ce monde dans lequel ils vivent et dont ils ont incorporé les habitus, les valeurs symboliques, comme la structure d'expérience et de connaissance qui leur permet d'interpréter les événements et les situations auxquels ils sont confrontés et d'appréhender ce qui leur est inconnu »⁶⁸.

Ces questions identitaires gagnent à être examinées sous l'angle de la recherche biographique qui s'attache à aborder les questions de narrativité, de réflexivité de l'écriture et du sujet et celles des temporalités afin de faire émerger : « *le présent agissant, le passé comme expérience et l'avenir comme horizon de responsabilité* »⁶⁹. En pleine expansion, elle s'intéresse à l'ensemble des activités par lesquelles l'être humain est capable de se représenter l'inscription de son existence dans le temps et s'appuie entre autres sur les productions de discours narratifs en s'intéressant à leur fonction performative. L'individu, par la biographisation, entre dans un processus de formation continue qui lui permet dans une logique d'apprentissage de configurer ses expériences, de les mettre en sens et en cohérence au sein de l'espace social en s'appuyant sur la performativité narrative propre à lui permettre d'inscrire sa singularité dans différents groupes.

⁶⁷ WULF, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : Paris: L'Harmattan.

⁶⁸ DELORY-MOMBRGER, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

⁶⁹ BACHELARD, D. ; PINEAU, G. (coord.) (2009). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues cultures et formation*. Paris : L'Harmattan.



La mise en place d'un espace réflexif de biographisation m'a donc semblé apte à aider l'adolescent à construire une figure d'élève compatible avec son monde de vie et à donner un sens nouveau à son parcours scolaire. J'ai fait l'hypothèse que le travail sur le récit d'un parcours scolaire souvent considéré comme un passif était pour l'élève le moyen d'y porter un nouveau regard distancié, de le mettre en sens, de lui accorder de la valeur et de s'en accorder afin de se projeter un avenir. Dans l'identité narrative⁷⁰ sollicitée pour produire un récit destiné à d'autres, l'élève pouvait accéder à un sentiment de continuité dans le temps et avec ce qui l'environne suffisamment sécurisant pour oser aller vers de nouvelles identifications, de nouveaux apprentissages.

Cherchant à observer le travail identitaire en œuvre dans la construction d'une figure d'élève singulière (qui ne se constitue pas indépendamment d'une personne concernée par la finalité émancipatrice de l'acte éducatif) je souhaitais prendre en compte l'élève dans ses multiples dimensions, dans ses liens, ses tensions et ses interactions avec l'environnement et les groupes dans lequel il évolue. Il s'agissait de penser les difficultés des élèves en termes de prévention et de remédiation pour réfléchir aux moyens d'œuvrer à une éducation biographique qui permette de se construire en tant que sujet de sa scolarité. Le travail envisagé avec les élèves était susceptible de leur permettre par la reconnaissance des pairs et de l'institution de s'engager dans une spirale de réussite favorable à un changement de posture face aux apprentissages.

C'est donc en interaction avec ma pratique que j'ai mené cette recherche, m'inscrivant ainsi dans le courant des praticiens-chercheurs avec la double-visée d'enrichir les analyses de la situation scolaire, en accédant à une compréhension du discours narratif des élèves, de leur façon de se biographier et du sens qu'ils donnent à l'école, et d'accompagner les participants dans la subjectivation de leur parcours scolaire.

3. Le dispositif

Pour accéder à une compréhension herméneutique du processus de construction identitaire à l'œuvre dans la narration, j'ai fait le choix d'une démarche empirique et qualitative qui s'inscrit à la fois dans le champ des recherches pédagogiques et celui de la recherche biographique. Elle reposait sur le recueil d'entretiens biographiques plus ou moins directifs suivant les étapes du travail.

⁷⁰ RICOEUR, P. (1997). *Soi-Même comme un autre*. Paris : Seuil.



La particularité des classes avec lesquelles j'ai mené mon investigation tient à l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves, à leur difficulté à intégrer le monde scolaire dans ce qu'il comporte d'attentes en termes de travail et de résultats, mais aussi à la représentation aliénante que l'institution se fait d'eux. Charlot montre que les sociologies dites de la reproduction et le déterminisme socioculturel qu'elles impliquent peuvent être la source d'une représentation figeant l'enfant dans un statut d' « élève en difficulté », lui attribuant par généralisation un handicap socioculturel et le pensant comme un objet carencé. Or, si l'élève occupe bien une position sociale, son expérience scolaire est le fait d'un sujet et cela doit être pris en compte pour lutter contre l'idéologie sous-jacente du don et l'inclination des différents acteurs scolaires (élèves, parents et enseignants) devant une forme de fatalité.

Les participants ont pour point commun d'être issus de classes de 4ème, deuxième année du cycle central réputée pour être délicate et plus difficile que les autres avec des élèves en pleine croissance qui connaissent d'importantes interrogations identitaires et à qui on demande de se questionner tôt sur leur orientation professionnelle. La 4ème est l'un des niveaux, avec la troisième, qui peut ouvrir sur un abandon de la filière générale avec une inscription dans un lycée professionnel pour entreprendre une 3ème DP6⁷¹ ou entrer au CFA⁷² pour un préapprentissage ou un apprentissage suivant l'âge. Les élèves en situation de difficulté sont particulièrement concernés par cette orientation précoce.

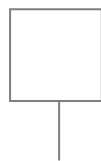
Je suis intervenue jusqu'à présent dans une classe double-alternance d'un établissement où je n'enseignais pas, et dans mon collège, en tant que professeur dans une classe de 4ème ordinaire de niveau très hétérogène, et dans une classe expérimentale réunissant des élèves en situation de difficulté, considérés comme déviants, dans une tendance au décrochage voire à l'absentéisme, souffrant d'un manque d'estime d'eux-mêmes et trouvant peu de sens à leur scolarité. Je me suis donc parfois trouvée à la fois dans un rôle d'enseignante de Français, de professeur principal, d'accompagnatrice dans le processus de biographisation et d'analyste des récits recueillis.

Après avoir obtenu leur accord, j'ai interrogé les élèves sur leur parcours scolaire de l'entrée à l'école jusqu'au moment des entretiens ainsi que sur la façon dont ils envisageaient son prolongement.

J'ai tout d'abord mis en place un dispositif collectif de biographisation avec l'intention de constituer mes classes en communautés de travail dans lesquelles chacun exprimerait sa singularité. Ce premier moment oral s'est poursuivi par un temps d'écriture individuelle du parcours exploré oralement. J'ai ensuite mené avec certains volontaires des entretiens semi-directifs afin de les accompagner par un travail de conscientisation dans la construction d'une historicité leur permettant de s'engager en tant que sujet et

⁷¹ DP6 : Troisième découverte professionnelle 6 heures.

⁷² CFA : Centre de formation pour apprentis.



auteur dans un projet d'orientation, de construire une identité d'apprenant, de modifier leur rapport à l'école. Le travail s'est également parfois poursuivi en petits groupes dans le cadre des PPRE⁷³.

Réécritures et relectures accompagnées du parcours scolaire ont donc été nécessaires pour progressivement mettre à distance et réévaluer des expériences perçues négativement et pour configurer l'histoire scolaire dans une perspective émancipatrice. J'ai ensuite procédé à une analyse narratologique⁷⁴ et énonciative des transcriptions des entretiens ainsi que des récits écrits produits par les élèves que je leur ai restituée afin de recueillir leurs réactions et de pouvoir en tenir compte. Cette analyse reposait sur le classement des types de verbes (action, état, jugement, sentiment), les modalisations, les tournures (actives, passives), les champs lexicaux utilisés, l'observation des actants et de leur positionnement.

4. Constats, effets

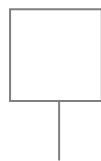
Je me suis appuyée sur l'ensemble des transcriptions et de leurs analyses, mais également sur les entretiens informels avec les élèves et l'équipe pédagogique et sur les bulletins scolaires qui révélaient l'évolution des élèves.

J'ai pu observer à travers l'organisation des récits, souvent chronologique et mettant en évidence des ruptures positives ou négatives, l'intégration dans la narration de schèmes communs. J'ai noté aussi une interaction entre les récits produits et des modèles biographiques dont certains élèves disposaient et que d'autres découvraient. Ils élaboraient collectivement une figure d'élève qu'ils s'approprièrent singulièrement et les critères de normalité (qu'ils construisent et qui les construit) étaient propres au groupe classe, en écart avec les attentes institutionnelles. Cela renforce le lien entre narration et biographisation et l'hypothèse qu'une éducation biographique est possible pour amener les élèves à inscrire leur parcours dans une dynamique évolutive.

L'hétérobiographisation collective a permis à la plupart de sortir d'un sentiment d'isolement très fréquent, d'accéder à la reconnaissance des pairs, de constituer une communauté de travail. Elle est un espace autorisant chacun à affirmer sa singularité tout en mettant à jour ses liens avec un groupe et elle impose un véritable travail de configuration en limitant les possibilités du narrateur de s'arranger trop facilement avec son histoire par la nécessité de vraisemblance et de crédibilité du récit. Elle est l'occasion d'une multiplication des interprétations possibles qui permettent éventuellement de commencer à se dégager de celle qu'on avait, d'en choisir une autre.

⁷³ PPRE : Programme personnalisés de réussite éducative

⁷⁴ Voir REUTER, Y. (2009). *L'Analyse du récit*. Paris: PUF.



Ce qui émerge aussi de l'ensemble des analyses, c'est qu'une grande partie des élèves interrogés semblent accepter l'idée que la réussite scolaire n'est pas pour eux. Ils se trouvent confrontés à une représentation qui les précède et les dépasse, selon laquelle tout le monde ne peut pas réussir de la même manière et ils seraient du côté de ceux qui ne peuvent y arriver. Il y aurait une sorte de fatalité qu'il leur serait difficile de questionner. Cela n'a rien d'étonnant après tout puisque l'institution n'est pas très claire sur ce point et remet en cause l'idée que chacun a les possibilités de réussir. Le travail de biographisation, tel qu'il a été mené est néanmoins parvenu à les inviter à interroger leurs représentations.

Une autre caractéristique observée dans ces entretiens collectifs est l'expression du fait que ce qui est vécu comme un échec dans le cadre scolaire est souvent source d'angoisse, d'humiliation, de honte et engendre une souffrance qui affecte l'élève globalement et le mène à une activité de résistance.

Les entretiens individuels ont permis aux élèves d'entrer plus profondément dans un travail d'historicité sur leur parcours et d'en devenir sujet, d'envisager l'intégration d'un projet de formation choisi à un projet de vie plus global et de modifier son rapport aux apprentissages et au savoir. Certains d'entre eux se sont engagés très activement dans une réflexion sur leur orientation et leur avenir.

A titre d'exemple afin de mieux se représenter les apports du travail biographique, je souhaite évoquer rapidement le cas de deux élèves : la biographisation d'Adriana, avec qui j'ai travaillé il y a deux ans, montre qu'elle prend conscience de l'inscription de son parcours dans une trajectoire sociale commune à beaucoup de jeunes issus de l'immigration. A partir de ce constat, elle a pu poursuivre sa formation avec une meilleure estime d'elle-même en ne portant plus à elle seule le poids de ses échecs provisoires et elle a retrouvé une confiance qui lui manquait pour accepter provisoirement ses résultats. Elle vient d'obtenir son DNB⁷⁵ et s'engage l'année prochaine en lycée professionnel dans une formation choisie qui a émergé au cours de nos entretiens. Dans les récits de Marion, apparaissent les ruses qu'elle déploie pour ne pas être atteinte trop profondément par ses résultats dans son estime d'elle-même. Elle assume plus facilement une posture déviante que le risque de l'échec dans ce qu'elle entreprend. Mais au cours du travail réalisé, son attitude en classe et son discours sur sa posture d'élève montrent qu'elle l'accepte finalement progressivement. On lit dans son récit la construction d'une projection de son parcours de formation qui prend en compte plus efficacement à la fois ses aspirations et les attentes familiales tout en s'attachant à trouver une continuité entre l'ancienne figure d'élève et celle qui s'élabore.

⁷⁵ DNB : Diplôme national du brevet



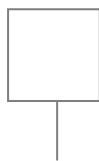
Enfin, j'ai également observé dans le cadre du cours de Français les progrès réalisés après-coup dans l'écrit narratif fictionnel qui interpellent encore une fois sur les interrelations entre capacités narratives et capacités biographiques.

Cette investigation menée pendant deux ans laisse ouvertes des questions, certaines s'appuyant sur les limites rencontrées au cours du travail. En effet, pour certains élèves, pourtant volontaires, je n'ai pas remarqué de déplacement identitaire ou de changement d'attitude. Je peux dans ce cas me demander s'ils étaient réellement volontaires, ou encore vérifier si ce ne sont pas leurs capacités et leurs compétences narratives ou biographiques qui sont en cause. Je note que quand le discours et le récit d'un élève évoluent, son attitude change aussi. Mais ce n'est pas le cas partout : dans certains cours, leur attitude reste la même. Le regard de l'enseignant est-il en cause ? Celui du groupe ? Peut-être est-ce tout simplement impossible pour certains élèves d'évoluer sans risquer de mettre en danger la cohérence qu'ils peuvent donner à leur existence et certains font d'ailleurs le choix de ne pas participer.

Parmi les voies de réflexion ouvertes, deux me semblent particulièrement intéressantes : l'une d'elle consiste à réfléchir aux moyens de favoriser un accès plus aisé des élèves à une réflexivité sur leur parcours. Il s'agirait de tenter de remédier à certaines difficultés rencontrées en œuvrant à une éducation biographique pour les élèves qui se trouvent en déficit de performativité narrative, ce qui peut empiéter leur capacité biographique. Cela passe par une réflexion approfondie sur le rapport à la lecture et l'écriture de l'élève et son acquisition d'outils narratifs : schèmes, vocabulaire pour se penser, se projeter, agir en sujet. Par ailleurs il serait intéressant d'observer de quelle manière le travail de biographisation peut venir améliorer les compétences narratives des élèves dans des situations d'expression plus scolaires.

Il sera aussi intéressant de voir si un retour de mes analyses aux élèves à l'occasion d'un entretien supplémentaire permet d'accéder à un niveau de réflexivité encore plus approfondi, si on peut aller vers une co-construction de l'analyse, en ayant le souci de ne pas figer l'élève dans sa nouvelle configuration identitaire. Il me permettra aussi d'orienter le travail de biographisation des élèves vers une déconstruction de leur représentation de la figure du bon élève qui repose bien souvent sur l'idéologie du don et de la fatalité.

Ce dispositif a par ailleurs eu d'autres effets qui n'étaient pas attendus. Ma démarche a impliqué que je sorte de ma mission contractuelle d'enseignante pour entrer dans une relation d'accompagnement et d'entraide mutuelle avec les participants. Cette mutualité coopérative me permettait de me situer avec mes élèves dans une parité de relation, à défaut d'une parité de place. L'hétérobiographie a des effets sur l'intervieweur autant que sur l'interviewé et elle a remis fortement en question mes identités (professionnelle, maternelle, citoyenne) et mon positionnement éthique. Elle m'a transformée autant qu'elle a transformé mes élèves en me permettant d'effectuer moi-même ce à quoi je les engageais: un travail sur l'historicité de mon parcours et elle a entraîné une modification de mon propre rapport au savoir. Elle m'a enfin amenée à redéfinir ma fonction d'enseignante mais aussi ma représentation de l'identité



d'élève. Je me suis longuement demandé si je devais ou pas adopter une posture clinique en accompagnant mes élèves dans un travail formatif sur leur histoire. A quel endroit se plaçait la limite entre ma recherche et une instrumentalisation de mes élèves ? Il a fallu une fois de plus identifier le fantasme de Toute-puissance auquel tout enseignant se frotte à l'occasion quelle que soit sa pratique, y renoncer et admettre que là comme ailleurs je pouvais me tromper. Le risque n'était finalement pas démesuré en comparaison à l'attentisme qui était ma seule autre alternative.

Conclusion

Ce début de recherche ouvre les portes d'une réflexion plus approfondie dans les années à venir mais elle apporte déjà des éléments de conclusion qui peuvent être pris en compte. Malgré ses limites, l'hétérobiographie peut avoir des vertus émancipatrices donnant sens à l'utilisation des apports de la recherche biographique dans le cadre de l'éducation formelle. Elle peut contribuer à fonder un rapport au savoir et à l'apprentissage qui inscrit l'individu dans une interaction entre lui et le monde, lui permettant d'agir plus librement. Moyen de se distancer de soi, elle permet de reconfigurer son rapport à l'apprentissage et à l'école. Elle apporte par ailleurs un éclairage sur la manière dont se construit aujourd'hui une figure d'élève. Si le dispositif n'est pas transférable en tant que tel et vise à produire des connaissances, ses effets immédiats auprès des élèves posent la question de l'espace-temps laissé dans le cadre scolaire à la configuration d'une figure d'apprenant. L'adaptation de ce dispositif peut au moins interroger les espaces de remédiation et de réflexion à l'orientation.

Bibliographie

BACHELARD D. & PINEAU G. (coord.) (2009), *Le Biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues cultures et formation* Paris, L'Harmattan.

BAUTIER E. (dir.) (2008) *Apprendre à l'école. Apprendre de l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle* Lyon, Chroniques sociales.

BLOCH D. (2010), *École et démocratie. Pour remettre en route l'ascenseur économique et social*, Grenoble, PUG.

BOUMARD P., LAPASSADE, G. & LOBROT M. (2006), *Le Mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*, Paris, Anthropos.

COLIN L. (2005), « La Notion d'après coup (Nachträglich) », *Éducation tout au long de la vie*, Paris 8. <http://education-vie.univ-paris8.fr/docs/spip.php?article58> , consulté le 25 septembre 2009.

DELADALLE G. (1965), *La Pédagogie de John Dewey* Paris, Éditions du Scarabée.



- DELORY-MONBERGER C. (2003), *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris, Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER C & DE SOUZA E (2009), *Parcours de vie, apprentissages biographiques et formation*, Paris, Téraèdre.
- DEWEY J. (2011), *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- FABRE M. (1994), *Penser la formation*, Paris, PUF.
- LAPASSADE G. (1997), *L'Entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos.
- MEIRIEU P. (2007), *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (2005), « Le Métier d'élève leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle de l'élève », *Éducateur*, n°4, pp. 26-30.
- REUTER Y. (2009), *L'Analyse du récit*, Paris, PUF.
- RICOEUR P. (1997), *Soi-Même comme un autre*, Paris, Seuil.
- WULF C. (1999), *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.







Colloque Doctoral International

de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Zoualfakar JAMMOUL

Laboratoire : ICAR

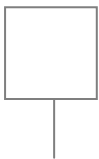
Ecole doctorale : ED 485(EPIC)

Université Lumière Lyon2

zoualfakar@hotmail.fr

Formation professionnelle et marché du travail

Étude des interactions entre les compétences scolaires et les besoins des métiers ; le cas des métiers de la restauration.



Résumé :

Actuellement, le concept de compétence est devenu un élément essentiel de la formation et de l'apprentissage, où nous observons une liste ou une référence de compétences, pour chaque programme de formation et d'apprentissage, qui doivent être acquises par l'apprenant à la fin de période d'apprentissage pour exercer un métier. Mais la question est de savoir si cette liste de compétences reflète les attentes des métiers ou pas, si les apprenants réussissent à les maîtriser. Par ailleurs, quel est le rôle de l'apprentissage dans l'acquisition des compétences ? Dans cet article, nous allons essayer de répondre à ces questions à travers la recherche que nous avons effectuée afin d'obtenir une thèse en sciences de l'éducation.

1. Contexte de la recherche :

Le concept de compétence a émergé au début des années 70 dans le milieu professionnel afin de répondre aux bouleversements économiques, sociaux et politiques de la société. Ces mutations ont impliqué une nouvelle approche de l'organisation du travail dans les entreprises et une nouvelle attitude des salariés envers leurs tâches qui doivent désormais s'adapter aux nouvelles actions de travail. En fait, la technologie avec l'apparition de l'informatisation puis des technologies des communications a fait évoluer les comportements imprévisibles des consommateurs rendant toute planification à long terme impossible. Sur le plan économique, la mondialisation a impliqué de revoir les stratégies d'entreprise de manière à faire face à la concurrence et les entreprises ont dû redéfinir leur structure et leur mode de fonctionnement afin de rester performante sur le marché. Par ailleurs, sur un plan plus conceptuel, les emplois ont connu une évolution du point de vue de la forme et du fond avec l'augmentation du secteur tertiaire et de la formation axée sur le transfert de compétences. Face à ces nouvelles données, les entreprises ont intégré le concept de compétence de manière à ce que les salariés puissent répondre aux différents objectifs professionnels qui leur étaient assignés puisque le concept de qualification, visant une tâche unique, ne correspondait plus aux nouvelles attentes du marché du travail. (Dietrich, 2008, pp.7-10) & (PIARRAT, 2008, pp. 11-18).

Cette nouvelle perspective a été suivie par le domaine pédagogique qui a intégré le concept de compétence au sein notamment des référentiels de formation de marché du travail. Auparavant, la notion de qualification était à la base de l'enseignement professionnel étant donné que l'objectif était de former un individu par rapport à une tâche établie ou un métier reposant sur la répétition d'une tâche. La qualification était perçue comme un « descripteur de qualités » qui répondait à une classification du travail visant à analyser et à hiérarchiser les emplois et à leur attribuer une valeur à laquelle est affectée une rémunération. Cette conception était à la base des programmes scolaires qui permettaient aux entreprises en fonction du niveau de diplôme obtenu (I, II, III, IV, V) de fixer le salaire. En effet, l'équation entre salaire, qualification et poste est issue d'un compromis entre « les conventions collectives, qui classifient et hiérarchisent les postes de travail ; l'enseignement professionnel, qui classe et organise les savoirs autour des diplômes » (DUGUE, 1999, p. 8). La qualification relève donc plus d'une mise en application de la tâche, d'une prescription ; conception qui répond à un emploi déterminé or l'évolution du monde du travail qui a placé l'individu dans des situations indéterminées lui impose de savoir les analyser et de les résoudre. L'arrivée du concept de compétence est alors



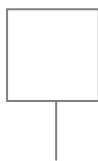
venue « s'imposer comme une alternative ou complément de la notion de qualification car elle correspond aux nouvelles orientations de l'emploi et permet de mettre en œuvre les nouvelles exigences du travail » basées sur une liberté d'action et initiative. (DEJOUX, 2008, pp. 16-17) & (JONNAERT, 2009, pp. 13-17). Le Boterf ajoute à ce concept une distinction entre « être compétent » « c'est-à-dire capable d'agir et de réussir avec pertinence et compétence dans une situation de travail » (activité à réaliser par rapport à un événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser) ce qui implique la nécessité de mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (connaissances, savoir-faire, comportement, modes de raisonnement on se réfère ici au domaine de l'action) et « avoir les compétences » c'est-à-dire « avoir des ressources, connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales pour agir avec compétence. Avoir des ressources est donc une condition nécessaire mais non suffisante pour agir avec compétence. (LE BOTERF, 2008, p. 21).

En pédagogie, la compétence se définit notamment par « la capacité à mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations » ou « la capacité individuelle de maîtriser une situation de travail donnée en mobilisant son potentiel » : ces approches permettent de dire que le concept de compétence renvoie l'aptitude à mettre en œuvre des savoirs et des procédures acquis antérieurement par rapport à une tâche donnée, qui a d'abord été identifiée et que l'élève résout par une action adaptée. Il s'agit d'un « savoir en usage » selon Maglaive. Or, Jonnaert soulève la question qui se pose entre les « compétences virtuelles » où les situations d'apprentissage sont souvent décontextualisées et que l'on retrouve dans la liste des programmes et se rapprochent plus de simples objectifs à atteindre ; elles relèvent de la prescription et les « les compétences effectives » où les savoirs ont été mobilisés dans une situation donnée et donc intériorisés permettant ainsi un transfert dans une nouvelle situation de travail. Cette idée est également soutenue par Perrenoud qui explique que la compétence implique une mise en synergie des savoirs mobilisés dans une situation définie, elle est inhérente à l'usage en contexte des diverses ressources de l'individu. (DEJOUX, 2008, pp. 10-11) & (JONNAERT, 2009, pp. 39-40) & (PERRENOUD, 2008, pp. 34-36).

2. Problématique :

En fait, nous nous rendons compte de la difficulté à apporter une définition claire et précise aux deux concepts et un certain flou existe donc par rapport à la définition de qualification et de compétence aussi bien auprès des employeurs que des enseignants c'est pourquoi j'ai choisi de mener ma recherche sur l'acquisition des compétences en formation professionnelle en initiale, en particulier dans le domaine de la restauration portant sur les techniques culinaires ; ce choix est motivé par mon expérience professionnelle dans la restauration et mon parcours universitaire étant donné ma spécialité en planification pédagogique (programmes scolaires).

S'intéresser à cette nouvelle approche pédagogique implique donc de redéfinir les démarches d'apprentissage et les méthodes d'enseignement dans la formation professionnelle, c'est pourquoi dans le cadre de ma recherche la question est de savoir si les démarches pédagogiques au sein de la formation initiale professionnelle permettent aux élèves d'acquérir les compétences, définies dans le référentiel, de manière à



répondre aux besoins du marché du travail puisque l'adoption de ce nouveau concept en pédagogie vise à améliorer la formation des élèves.

Comme base à notre analyse, nous avons pris en référence la démarche de Le Boterf pour le monde professionnel, la démarche de l'IUFM de Rouen pour le milieu scolaire afin de les confronter au référentiel ministériel concernant les compétences à acquérir en fin de formation initiale.

2.1 La démarche de Guy Le Boterf :

Cette démarche comprend quatre moments essentiels :

- 1- *Le moment de l'expérience vécue* correspond à l'action du sujet dans une situation donnée, à la mise en application de ses savoirs ;
- 2- *Le moment de l'explication* correspond à la verbalisation, à la description de l'action réalisée permettant au sujet une mise à distance, un début de réflexion, une prise de conscience des faits: étape menant à une représentation de l'action ;
- 3- *Le moment de la conceptualisation* correspond à l'élaboration d'un savoir pragmatique fondé sur la construction de schèmes opératoires, d'une structure conceptuelle répondant à différentes situations ;
- 4- *Le moment du transfert ou de la transposition* correspond à la mise à l'épreuve des schèmes opératoires. Le transfert consiste en l'accommodation des schèmes à la nouvelle situation ce qui implique une remise en cause des représentations afin de reconstruire un modèle adéquate. (LE BOTERF, 2006, pp. 119-128).



Figure 9 : la boucle d'apprentissage « expérientielle » Le BOTERF adaptée de Kolb (1984) et Piaget (1977)

(CONJARD & DEVIN, 2007, p. 28).

2.2 La démarche de L'IUFM :

La démarche didactique de l'IUFM de Rouen proposée lors de la formation des enseignants de la filière restauration, est fondée sur l'action de l'enseignant et de l'élève, cette démarche comprend trois étapes essentielles :

- 1- *Première étape* : l'explication, la démonstration des techniques et des gestes professionnels ;
- 2- *Deuxième étape* : l'analyse de l'expérience simple vécue par les élèves, les résultats, les réflexions sur les méthodes utilisées ;
- 3- *Troisième étape* : les élèves doivent appréhender les contraintes de production et de commercialisation, justifier les produits retenus, apporter sa valeur ajoutée à la réalisation. (IUFM.hra.spip.acrouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt)

Ainsi, la question des méthodes d'apprentissage reposant sur l'acquisition de compétences nous amène à nous poser les questions suivantes :

- 1- La liste de compétences mise en place par le Ministère de l'Education Nationale répond-elle aux attentes des métiers de la restauration ?
- 2- Les élèves en fin de leur formation professionnelle arrivent-ils à acquérir ces compétences ?
- 3- Quelles sont les démarches pédagogiques que les enseignants doivent appliquer afin de permettre aux élèves d'acquérir ces compétences et de répondre aux attentes des entreprises?

3. Méthodologie de la recherche :

- 1- Un stage d'observation en milieu scolaire (de septembre 2010 à juin 2011) a été mené à l'aide de grilles d'observation auprès des classes de BEP et de BAC dans un lycée professionnel « hôtellerie –restauration » de la région Rhône – Alpes.
- 2- Distribution de questionnaires destinés aux élèves, aux enseignants et aux professionnels de la restauration lyonnaise, portant sur l'adéquation du référentiel officiel avec le marché du travail et sur l'acquisition des compétences par les élèves.
- 3- Un entretien individuel mené auprès de chaque élève et enseignant, suivis lors des TP de cuisine, afin d'obtenir leur avis concernant la formation initiale.

A partir du recueil des données, nous confronterons les résultats dans l'objectif d'apporter des propositions favorisant l'interaction entre le monde professionnel et éducatif.



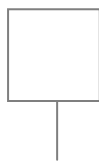
4. Les résultats de la recherche :

Pour traiter les données de notre recherche, nous avons utilisé le logiciel SPSS et appliqué trois règles statistiques : ANOVA, LSD multiples comparaisons, test en pourcentage %.

4.1 Première question de notre recherche : Les compétences scolaires, qui sont mises en place par le Ministère de l'Éducation Nationale, répondent-elles aux besoins du métier de la restauration ?

Respecter le règlement intérieur de l'entreprise.
Respecter les consignes et méthodes de travail.
S'organiser en fonction des contraintes.
Apprécier son action.
Faire preuve d'initiative.
Traiter les incidents les plus courants.
S'intégrer dans une équipe de travail.
S'impliquer dans son travail.
Communiquer oralement.
Faire preuve d'aptitude à l'encadrement.
Planifier son travail et celui de son équipe selon le type de prestation.
Participer à la détermination des besoins en approvisionnement et rédiger les documents spécifiques.
Vérifier et contrôler la réception des marchandises.
Participer à la gestion des stocks, vérifier les calculs. Travail sur l'outil informatique.
Identifier et utiliser les produits alimentaires intermédiaires.
Réaliser les techniques de préparation préliminaires exigées au niveau V.
Adapter les modes de cuisson aux concepts de production.
Gérer les produits alimentaires non utilisés.
Dresser et présenter les plats en fonction du concept.
Assurer et participer à la distribution des plats.

Tableau 1: les compétences scolaires du référentiel ministériel. (MED, 1998)



Nous avons posé cette question aux publics de notre échantillon (élèves, enseignants, restaurateurs) et l'objectif est de voir si ce référentiel répond ou pas aux besoins du monde de l'entreprise (*Tableau 1 : les compétences scolaires du référentiel ministériel*).

Nous avons observé suite au test d'ANOVA qu'il y a un écart significatif statistiquement concernant 16 items sur 20 du référentiel ministériel selon les réponses du public de notre échantillon « élèves, enseignants, restaurateurs ». Pour identifier la différence entre nos publics nous avons appliqué le test (LSD) Multiple Comparisons et suite à l'application de ce test, nous avons observé :

- 1- Qu'il y a un écart significatif statistiquement entre les élèves et les enseignants concernant 13 items sur 20 du référentiel ministériel ;
- 2- Qu'il y a un écart significatif entre la réponse des élèves et la réponse des restaurateurs concernant 13 items sur 20 du référentiel ministériel ;
- 3- Qu'il y a un écart significatif entre la réponse des enseignants et la réponse des restaurateurs concernant 4 items seulement sur 20 du référentiel ministériel.

Par ailleurs, en ce qui concerne les différences d'opinion entre notre échantillon, nous remarquons que :

- 1- Selon les restaurateurs, 8 items sur 20 ne répondent pas aux besoins du métier.
- 2- Selon les enseignants, 11 items sur 20 ne répondent pas aux besoins du métier.
- 3- Selon les élèves, tous les items répondent aux besoins du métier.

Nous constatons que nombre d'items figurants dans le référentiel ministériel ne reçoivent pas l'approbation du monde éducatif et du monde professionnel, il convient donc de s'interroger sur le choix des critères retenus pour l'élaboration du référentiel. Et, d'après les entretiens des élèves, tous ont affirmé ne pas avoir été consulté pour le choix des compétences à mettre en place au sein de la formation initiale.

4.2 Deuxième question de notre recherche : pensez-vous que les élèves à la fin de leur formation initiale réussissent à acquérir ces compétences ?

Suite au test ANOVA (*Tableau 2*), nous observons qu'il y a des différences dans les réponses pour V1public (restaurateurs, enseignants, élèves) concernant la question « Pensez-vous que les élèves à la fin de leur formation initiale réussissent à acquérir ces compétences ? » parce que le Sig 0,000 < 0,05 mais nous ne savons pas lesquelles à ce stade d'analyse.



Pensez-vous que les élèves à la fin de leur formation initiale réussissent à acquérir ces compétences ?							
Sig	A	LSD multiple comparaisons			EN %		
		R	EL	000	R	Pas d'accord	D'accord
000	,	R	EL	000	R	67,1	28,7
		E	E	023	E	38,1	57,2
		E	EL	064	EL	16,3	78,8

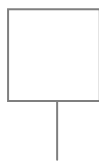
Tableau 2 : les résultats concernant l'acquisition des compétences par les élèves

Pour lire ce tableau : 1R= restaurateur ; 2E = enseignant ; 3E = élève.

Nous avons donc effectué un test de comparaison des moyennes multiples pour identifier les groupes qui diffèrent entre eux concernant cette question ; nous observons, selon le tableau 2 – LSD ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre le groupe « restaurateur » d'un part et les groupes « enseignant » et « élève » d'autre part parce que le Sig 0,023 et 0,000 < 0,05. Par contre, nous observons qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe « enseignant » et le groupe « élève » parce que le Sig 0,064 > 0,05. Pour identifier la différence entre les choix « d'accord » et « pas d'accord » des groupes, nous allons appliquer le test en pourcentage.

Nous observons pour la question selon le tableau 2 – en % ci-dessus que :

- 1- 67,1 % des restaurateurs ont dit que les élèves ne réussissent pas à acquérir les compétences qui ont été mises en place par le Ministère de l'Éducation Nationale.
- 2- 57,2 % des enseignants disent que les élèves réussissent à acquérir les compétences



3- 78,8% des élèves ont dit qu'ils réussissent à acquérir ces compétences.

Donc, nous pouvons dire qu'il y a un écart significatif entre le monde scolaire et le monde professionnel par rapport à cette question parce que les chefs d'entreprise déclarent que les élèves en fin de formation initiale n'ont pas acquis les compétences du référentiel (voir tableau 1).

C'est la question centrale de notre recherche puisqu'elle va nous permettre de s'interroger sur la démarche pédagogique des enseignants en atelier TP de cuisine.

4.3 Troisième question de notre recherche : Quelles sont les démarches pédagogiques que les enseignants doivent appliquer afin de permettre aux élèves d'acquérir ces compétences et de répondre aux attentes des entreprises ?

Pour répondre à cette question, nous avons donc mené une observation sur le terrain qui a permis de retenir la démarche pédagogique des enseignants du lycée professionnel et de s'interroger par la suite sur son efficacité au vue de l'acquisition des compétences professionnelles au sein de la formation initiale (Figure2) :

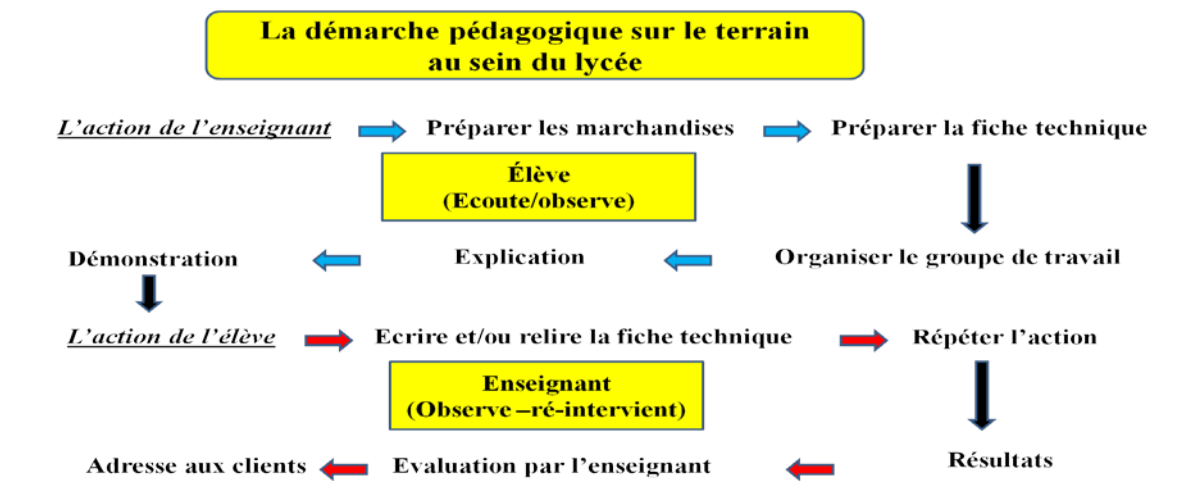
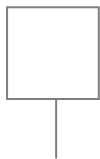


Figure 2 : schéma de la démarche pédagogique utilisée en TP au sein du lycée professionnel « hôtellerie- restauration ».

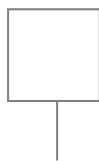
Nous avons ensuite élaboré une grille d'observation pour repérer les faiblesses des élèves au cours de l'apprentissage. L'élaboration de cette grille d'observation est fondée essentiellement sur les éléments suivants :



- 1- L'analyse du référentiel ministériel qui comprend essentiellement un groupe de compétences (savoir-être, savoirs, savoir-faire) ; suite à cette analyse, nous avons retenu 20 compétences concernant la technologie culinaire, que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur formation initiale ;
- 2- L'analyse des démarches : IUFM et Guy Le Boterf ;
- 3- Notre observation sur le terrain (lycée, entreprise) ;
- 4- La discussion avec les enseignants, les élèves et le tuteur.

Ces 12 items renvoient aux connaissances théoriques et pratiques que l'élève doit posséder afin de réaliser son action : avoir la capacité d'argumenter, de verbaliser, de réagir et de prendre l'initiative dans une situation d'apprentissage, de transférer les compétences dans une nouvelle situation, sans oublier l'interaction avec les autres membres de son équipe. Ensuite, nous avons élaboré pour chaque compétence les paramètres qui nous permettent de récolter les données sur le terrain.

Savoirs- être				
Savoirs				
Savoirs –faire				
Autonomie				
Initiative personnelle				
Raisonnement pourquoi				
Explication comment				
Rapidité				
Réalisation de la tâche				



Echange avec l'enseignant				
Echange entre élèves				
Transfert des compétences sur le terrain au cours du stage				

Tableau 3 : Grille d'observation

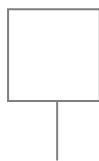
Pour lire ce tableau : A = tout à fait insuffisant ; B = plutôt insuffisant ; C = plutôt suffisant ; D = tout à fait suffisant ;

Nous avons observé pendant une année scolaire 68 élèves et nous avons effectué deux observations pour chaque élève selon que l'action a été réalisée au préalable ou pas. Nous avons utilisé le logiciel SPSS pour analyser nos données et appliqué trois règles statistiques : ANOVA, LSD multiples comparaisons, test en pourcentage %. Suite à l'analyse, nous observons les résultats suivants :

4.3.1 Acquisition des compétences si l'action n'a pas été réalisée au préalable :

Nous avons observé qu'il y a une différence significative selon le test ANOVA entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action n'a pas été réalisée au préalable concernant les compétences «savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » parce que le Sig 0,000 < 0,05. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action n'a pas été réalisée au préalable concernant les compétences « initiative personnelle ; réalisation de la tâche ; échange entre élèves » parce que le Sig 0,362 ; 0,084 ; 0,349 > 0,05 et par rapport à la compétence 10 « échange avec l'enseignant » où 100 % des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » ont le même niveau, c'est pourquoi le logiciel de SPSS n'analyse pas cette compétence. Suite à l'application du test « LSD multiples comparaisons » (Tableau 4 « LSD multiple comparaisons » 1), nous avons observé :

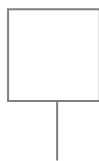
- 1- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP1 d'une part et les élèves de BEP2, BAC1 et BAC2 d'autre part concernant les compétences «savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ».



- 2- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP2 et BAC1 concernant la compétence 2 « savoir »
- 3- Qu'il y a une différence significative entre les BEP2 et les BAC2 concernant les compétences « savoirs ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » et entre BAC1 et BAC2 concernant « raisonnement « pourquoi » ; explication « comment ».

											0	1
(l)classe	(l)classe	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig
EP1 ^B	EP2 ^B	000	000	000	000		000	000	000			
	AC1 ^B	000	000	000	000		000	000	000			
	AC2 ^B	000	012	000	000		000	000	000			
EP2 ^B	AC1 ^B	502	009	,000	680		554	,000	789			
	AC2 ^B	905	009	606	659		013	017	392			
AC1 ^B	AC2 ^B	458	533	560	901		023	008	468			

Tableau 4 : « LSD multiple comparaisons »1 : l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable



Pour lire le tableau ci-dessus : 1 = savoir-être ; 2 = savoir, 3 = savoir-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement pourquoi ; 7 = explication comment ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11= échange entre les élèves.

Suite à l'application du test de pourcentage (Tableau 5 « en % » 1), nous observons que la majorité absolue de notre échantillon n'a pas acquis les compétences « savoir, savoir-faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité réalisation de la tâche ; échange entre les élèves » pour la réalisation d'une action jamais réalisée au préalable. Par contre, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon ont acquis les compétences « savoirs-être et les échanges avec l'enseignant ».

En %										0	1
Tout à fait insuffisant	4,7	8,8	2,9	4,1	7,1	0,0	2,9	7,1	0,3		1,8
Plutôt insuffisant	7,6	1,2		5,9	,9	7,1	4,1	7,1	6,8		2,4
Plutôt suffisant	5,0		7,1			,9	,9	,9	,9		,9
Tout à fait suffisant	2,6									00,0	
Total	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0
Insuffisant en %	2,3	00	2,9	00	00	7,1	7,1	4,2	7,1		4,2
Suffisant en %	7,6		7,1			,9	,9	,9	,9	00,0	,9

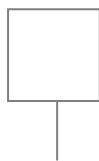


Tableau 5 « en % » 1 : l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1= savoir-être ; 2 = savoir, 3 = savoir-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ;

6 = raisonnement pourquoi ; 7 = explication comment ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

4.3.2 Acquisition des compétences si l'action a été réalisée au préalable :

Nous avons observé qu'il y a une différence significative selon le test ANOVA entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action a été réalisée au préalable concernant les compétences « savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche » parce que le Sig 0,000 et 0,001 < 0,05. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les élèves de « Réalisation de la tâche BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action a été réalisée au préalable concernant les compétences « initiative personnelle ; échange entre élèves » parce que le Sig 0,617 ; 0,398 > 0,05 et par rapport à la compétence 10 « échange avec l'enseignant » où 100 % des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » ont le même niveau, c'est pourquoi le logiciel de SPSS n'analyse pas cette compétence.

Suite à l'application du test « LSD multiples comparaisons » (Tableau 6 : « LSD multiple comparaisons »2), nous avons observé :

- 1- 1- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP1 d'une part et les élèves de BEP2, BAC1 et BAC2 d'autre part concernant les compétences « savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » ;
- 2- Qu'il n'y a pas une différence significative entre les élèves de BEP2 et BAC1 concernant « savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche » ;
- 3- Qu'il y a une différence significative concernant la compétence « réalisation de la tâche » entre les BEP2 et BAC2 et entre les BAC1 et BAC2.

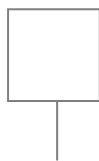


											0	1
(l)classe	(l)classe	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig	ig
B EP1	B EP2	000	000	000	000		000	000	000	049		
	B AC1	000	000	000	000		000	000	000	017		
	B AC2	000	000	000	000		000	000	000	000		
B EP2	B AC1	464	,000	516	,000		835	677	834	,000		
	B AC2	093	606	908	671		506	505	266	026		
B AC1	B AC2	213	560	647	632		349	260	150	013		

Tableau 6 : « LSD multiple comparaisons »2 : l'action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1= savoir-être ; 2 = savoir, 3 = savoir-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement pourquoi ; 7 = explication comment ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

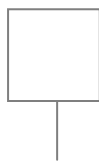
Suite à l'application du test de pourcentage (Tableau 7 « en % » 2), nous observons que la majorité de notre échantillon n'a pas acquis les compétences « savoir, savoir-faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche ; échange entre les élèves » pour une action réalisée au préalable. Par contre, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon ont acquis les compétences « savoirs-être et les échanges avec l'enseignant ».



En %										0	1
Tout à fait insuffisant		0,3	0,6	2,4	8,5	3,5	3,5	2,1	,9		4,7
Plutôt insuffisant	0,6	7,1	5,6	8,5	,5	9,7	1,2	9,7	3,8		3,8
Plutôt suffisant	6,5	2,6	3,8	9,1		6,8	5,3	8,2	0,3		,5
Tout à fait suffisant	2,9									00,0	
Total	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0	00,0
Insuffisant en %	0,6	57,4	6,2	0,9	00	3,2	4,7	1,8	9,7		8,5
Suffisant en %	9,4	2,6	3,8	9,1		6,8	5,3	8,2	0,3	00	,5

Tableau 7 « en % » 2 : l'action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1= savoir-être ; 2 = savoir, 3 = savoir-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11= échange entre les élèves.



Donc malgré les différences entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » concernant les compétences « savoir, savoir-faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche » selon que l'action a été réalisée ou pas au préalable, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon n'ont pas acquis ces compétences.

5. Démarche pédagogique proposée :

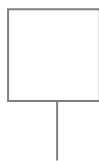
Au vue des résultats recueillis et des démarches pédagogiques existantes, nous avons proposé une démarche adaptée au contexte d'apprentissage, en tenant compte des contraintes de fonctionnement de l'établissement, pour permettre une meilleure acquisition des compétences et formation des élèves en fin de formation initiale.



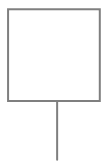
Figure3: démarche pédagogique proposée

Conclusion :

Nous pouvons conclure suite à l'analyse de nos résultats qu'il y a un écart entre les opinions du public de notre échantillon (restaurateur, enseignant, étudiant) en matière de référentiel ministériel concernant l'adéquation des compétences avec le monde professionnel et concernant l'acquisition de compétences chez élèves à la fin de leur formation initiale. Et, suite aux résultats de notre grille d'observation et à notre observation sur le terrain, nous avons proposé une démarche pédagogique axée sur l'analyse et la



conceptualisation des compétences pour compléter la démarche des enseignants qui vise l'apprentissage des techniques.



BIBLIOGRAPHIE

CONJARD P. & DEVIN B. (2007), La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences, Lyon, ANACT.

DEJOUX C. (2008), Gestion des compétences et GPEC, Paris, Dunod.

DIETRICH A. (2008), Le management des compétences, Paris, Vuibert.

DUGUE E. (1999), La logique de la compétence : le retour du passé, Education permanente, 140.

IUFM de Rouen. (nd), Séminaire de formateur de formateur. Consulté le 07, 05, 2010, sur hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt.

JONNAERT P. (2009), Compétences et socioconstructivisme (éd. 2), Bruxelles, De Boeck.

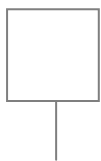
LE BOTERF G. (2006), Construire les compétences individuelles et collectives (éd. 4), Paris, Organisation.

LE BOTERF G. (2008), Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions (éd. 2), Paris, Organisation.

MED. (1998), Baccalaureat Professionnel Restauration, Paris, Ministère de l'Education Nationale.

PERRENOUD P. (2008), Construire les compétences dès l'école (éd. 5), Issy-les-Moulineaux, ESF.

PIARRAT B. (2008), Le bilan de compétences : comment réussir votre mobilité, Paris, ESF.



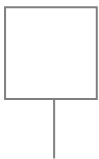




parcours de vie, récit, construction identitaire

Thème 7

CENTRE DE RECHERCHE EN
EDUCATION DE NANTES







**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

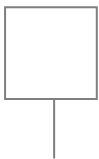
Hervé Duhauffour

CERLIS/CNRS - Université Paris-Descartes

duhauffour@paris.iufm.fr

Les directeurs d'école primaire en France : acteurs en quête de pouvoirs acquis

Résumé : Au cœur des relations entre collègues enseignants, hiérarchie, représentants communaux, parents et élèves, les directeurs d'école primaire assument au quotidien nombre de responsabilités. Leur rôle est présenté comme essentiel par l'institution qui reconnaît leur activité comme stratégique dans un tissu relationnel complexe. Cette fonction conduit à exercer pouvoir et



autorité qu'ils sont peu nombreux à reconnaître. Ainsi, ils utilisent les outils du pouvoir de manières bien différentes, et en fonction de leurs histoires, les revendiquent, les refusent ou les assument. Les modalités d'entrée en fonction, comme la taille de l'école jouent un rôle dans cette articulation, aussi bien que les représentations qu'ils se font de leur fonction.

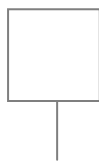
Mots clés : acteur ; autorité ; directeur d'école ; pouvoir ; statut.

1. Un contexte : l'école primaire française et sa hiérarchie.

Le rôle essentiel des directeurs dans le bon fonctionnement de l'école n'est plus à démontrer (Fullan, 2006 ; Barrère, 2006). Aussi bien les recherches internationales (Hopes et coll., 1988 ; UNESCO, 2006) que celle comparatiste menée en France (Rich, 2010) que les rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale confirment que leurs missions sont déterminantes, entre autres dans la mise en œuvre des réformes (IGEN-IGAENR, 2004). Au point que certains se sont interrogés sur la pertinence de leur statut au regard des attentes institutionnelles de plus en plus fortes (Pair, 1998 ; Reiss, 2010). Changer leur statut conduirait aussi à changer la nature de l'établissement, c'est ainsi que les Établissements Publics d'Enseignement Primaire (EPEP) pourraient voir le jour en remplacement des écoles maternelles et élémentaires. En effet, une particularité de notre système éducatif fait que le directeur d'école primaire n'a pas un statut de chef d'établissement puisque ce sont les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) qui ont cette responsabilité. Est-ce pour autant que les directeurs n'ont pas de pouvoir ? Qu'ils n'exercent pas leur autorité ?

2. A la rencontre de soixante directeurs : un corpus et une méthodologie qualitative.

Dans une démarche de compréhension sociologique, chercher à élucider ce qui amène des instituteurs, ou des professeurs des écoles, à devenir directeur et voir, comment ils exercent cette fonction, a conduit à rencontrer une soixantaine d'entre eux. Le terrain choisi pour mener l'enquête a été celui du département de la Seine-et-Marne puisqu'il regroupe toutes les catégories d'habitat, allant de la zone rurale à la ville nouvelle ; toutes les catégories du champ économique, allant du tertiaire à l'agriculture en passant par l'industrie ; toutes les catégories socioculturelles. Les directeurs interviewés, au cours d'entretiens semi-directifs, exerçaient donc dans des milieux très hétérogènes du petit village de campagne très éloigné de la capitale à la ville nouvelle proche de Paris. L'échantillon constitué de 32 femmes et 28 hommes a tenu compte des conditions de travail posées



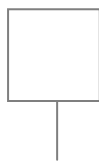
institutionnellement en fonction de la taille de l'école. Ainsi, les quatre catégories de direction existantes sont représentées à part égale : des directeurs déchargés totalement de classe, déchargés la moitié de leur temps, déchargés un quart de leur temps, et sans décharge de classe⁷⁶. Ce choix est fondé sur la méthodologie employée sachant que, sur le terrain, chaque catégorie est représentée de manière non égale. En 2003, 62,83% des directions étaient sans décharge et seules 2,01% des écoles étaient dirigées par un directeur n'ayant aucune charge de classe (DEPP-MEN, 2003, p.135). L'ancienneté dans la fonction de direction et celle dans l'enseignement se sont révélées comme s'inscrivant dans un large spectre. Deux grandes thématiques ont guidé les entretiens : la première autour du « comment êtes-vous devenu directeur ? » et la seconde autour du « quel est votre rôle au quotidien dans l'école ? ». Le récit de ce qui fait le quotidien professionnel des directeurs, de leurs rapports aux attentes institutionnelles, de leurs difficultés et de leurs réussites, constitue le corpus de cette enquête. L'analyse des discours obtenus a permis de mettre au jour un rapport ambigu à l'autorité et au pouvoir.

C'est à partir d'une analyse qualitative du corpus que les résultats sont proposés. Le choix s'est porté sur une méthode d'analyse permettant de retrouver à travers l'usage d'un vocabulaire, d'une syntaxe, d'une rhétorique, « *une appropriation de symboliques ayant une signification sociale* » participant à la définition d'un certain type de situation dans le champ social (Robert & Bouillaguet, 2002, p. 53). Cette démarche a permis de mettre à jour une forme de vérité des contenus analysés (*op.cit.* p. 7). Les entretiens retranscrits dans leur totalité ont été découpés, catégorisés tenant compte à la fois « *la notion de scène d'énonciation* » (Maingueneau, 1984, p. 100) et des unités de contexte et d'enregistrement « *pour rester fidèle aux textes de base* » (Isambert-Jamati, 1970, p. 26). La catégorisation a conduit à élaborer des thèmes et des sous-thèmes, qui ont permis « *comparaison-interprétation impliquant les différents membres de l'échantillon* » (Robert & Bouillaguet, *op.cit.*, p. 109). L'analyse du matériau ainsi constitué, a conduit à une interprétation et élaboration de « *portraits discursifs* » (Maingueneau, 1996). Cette interprétation des entretiens a été complétée par une « *analyse verticale* » qui offre la possibilité de pénétrer plus avant dans « *les mécanismes de réaction d'un individu à la thématique de l'entretien* » (Robert & Bouillaguet, 2002, p. 109) révélant ainsi la réalité d'un univers culturel et l'inscription du discours dans une trajectoire personnelle et professionnelle. La thématique du devenir directeur a conduit à inventorier comment dans une trajectoire professionnelle d'instituteur ou de professeur des écoles, on se trouve à diriger une école, une équipe. Et, comment ces modalités d'entrée en fonction ont une influence sur la manière d'asseoir son pouvoir et faire autorité. Tout comme les contextes d'exercice, grande ou petite école, rurale ou urbaine, qui entrent aussi en jeu dans la manière d'exercer ses responsabilités.

3. Un cadre théorique : l'école comme une organisation

Les analyses font apparaître des figures hétérogènes. L'autorité et ses formes : du faire autorité à être autoritaire se déclinent en fonction des personnalités. Le maniement des outils du pouvoir s'inscrit dans une échelle allant du déni à la reconnaissance pleine et entière de pouvoirs, dont certains sont réels et d'autres

⁷⁶ La décharge du directeur est attribuée en fonction du nombre de classes dans l'école. Le dernier texte qui en fixe les modalités est la note de service « Régime de décharges d'enseignement des directeurs d'école » n°2006-104 du 21 juin 2006 qui fait suite au protocole signé le 10 mai 2006 entre le ministre De Robien et le syndicat SE-UNSA.

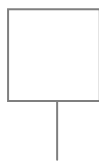


fantasmés. Dans les faits, les directeurs assument des charges qui sont autant de signes d'un pouvoir légitimé par une demande institutionnelle qui les rend responsables de tous les actes commis dans et hors l'école quand il s'agit d'activités scolaires⁷⁷. Par ailleurs, ils détiennent les clés d'un pouvoir dont ils n'ont pas toujours conscience. Au-delà de l'autorité assumée, revendiquée souvent par les directeurs, il est d'autres pouvoirs qui ne sont pas manifestement explicites et en tout état de cause non annoncés par les acteurs. En effet, comprendre la place du pouvoir dans l'institution, c'est aussi comprendre la diversité des situations et des politiques. La nécessité est impérieuse de rapporter le « *déroulement des relations de pouvoir au sein d'une organisation aux contraintes structurelles propres à celle-ci en tant que champ d'action relativement autonome* » (Crozier & Friedberg, *op. cit.*). Car, c'est l'organisation même qui secrète ses sources de pouvoir. Pour ce qui est des directeurs d'école, ne pas leur attribuer un statut de chef d'établissement est un élément de cette politique et doit donc être analysé en tant que tel. Pendant longtemps l'État n'a pas souhaité leur déléguer un pouvoir légitime, une autorité. Aujourd'hui, c'est en discussion. En attendant, les écoles fonctionnent, les directeurs ont raconté leurs expériences et ont fait part de leurs réussites et aussi de leurs échecs. Ceci ne peut se concevoir sans qu'il ne soit jamais question de pouvoir. Quatre grandes sources de pouvoir (*op.cit.*) sont mises au jour qui correspondent aux différents types d'incertitudes particulièrement pertinentes pour une organisation: celles découlant de la maîtrise d'une compétence particulière (expertise) et de la spécialisation fonctionnelle ; celles qui sont liées aux relations entre une organisation et son ou ses environnements ; celles qui naissent de la maîtrise de la communication et des informations ; celles qui découlent de l'existence de règles organisationnelles générales. A cela, comme dans les autres points de vue défendus, il ne faut pas ignorer « *les sources d'incertitude organisationnelles* » qui ne sont ni univoques, ni objectives, liées aux acteurs eux-mêmes dans la poursuite de leur stratégie (*ibid.*). Cela ne révèle en rien la capacité des acteurs ou leur volonté de saisir l'opportunité que représente cette source d'incertitude.

4. Des pouvoirs à l'œuvre.

La première grande source de pouvoir est de détenir une compétence ou une spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable : une expertise. L'expert est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances, de l'expérience du contexte qui lui permettent de résoudre certains problèmes cruciaux. « *Sa position est donc meilleure dans la négociation aussi bien avec l'organisation qu'avec ses collègues* ». Cette position est affirmée quand la personne « *peut tirer parti de la difficulté qu'on éprouverait à la remplacer* » (*ibidem*). En ce sens, les directeurs sont dans une position de force, puisque c'est une fonction peu demandée. En effet, depuis des années des milliers de postes ne sont pas pourvus (Cour des comptes, 2009). Mais, c'est surtout parce que certains d'entre eux ont été sollicités par leurs collègues sous le sceau de la reconnaissance de compétences qu'eux-mêmes n'avaient pas qu'ils peuvent faire autorité, et avoir une légitimation accrue. Leur faire confiance, c'est reconnaître leurs compétences. Ils sont un peu plus de 20 % à être entrés sur incitation de leurs collègues. Il en est de même pour ceux qui sont sollicités par leurs inspecteurs, environ 15% de notre échantillon. On peut imaginer qu'ils sont identifiés comme ayant des capacités de leader. S'ils sont nombreux à évoquer des lacunes dans leur capacité managériale, entre autres parce qu'ils se disent avant tout enseignants, ils sont supposés être les experts dans la conduite d'une équipe et être les seuls à détenir cette expertise. Ceux qui ont l'expérience de la direction de

⁷⁷ Le décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école qui a depuis subi quelques modifications reste le texte de base qui encadre l'exercice des directeurs.



centre de vacances ou qui occupent des responsabilités associatives ou politiques apparaissent comme étant mieux armés pour faire face à cette mission d'animation. Les aptitudes à diriger acquises en dehors de la sphère scolaire sont mobilisées au quotidien dans l'exercice de la fonction.

La deuxième source de pouvoir est liée à toutes les incertitudes qui se développent autour des relations entre l'organisation et son environnement. Elle est d'une certaine manière liée à la première puisqu'on peut imaginer le contrôle de l'environnement comme une forme « d'expertise ». Toute organisation ou institution, l'école en est une, ne peut exister sans établir de relation avec « ses environnements ». L'école, le jour de la rentrée est une scène magistrale où le directeur s'expose et expose les règles d'organisation, à son environnement, dans son environnement : parents, enfants et enseignants (Marchive, 2007). Les règles qui s'imposent semblent une nécessité pour obtenir les conditions de fonctionnement satisfaisantes. Cela d'autant que, dans une situation marchande pour l'entreprise, il s'agit de « *placer ou vendre son produit* ». La mise en concurrence des établissements par l'exposition de leurs résultats conduit à construire une valeur marchande. De même que l'offre scolaire joue un rôle important dans cette marchandisation. Visible dans le secondaire, avec par exemple les options proposées, elle est aussi réelle dans le premier degré avec les décloisonnements, les interventions de spécialistes, les voyages, les échanges. Il s'agit d'obtenir la reconnaissance du bien fourni, de la plus value offerte : la « *prestation immatérielle* ». Les nombreuses évaluations du système lui-même et les comptes à rendre aux familles (Ballion, 1982) participent de cette évolution et dans une certaine mesure, le rapport aux municipalités aussi (Van Zanten, 1997). Celles-ci attribuent des moyens de fonctionner et attendent des retours au moins en termes d'image : l'école peut-être un enjeu fort des campagnes municipales. Ainsi, les efforts de prestation faits par les municipalités peuvent avoir vocation à être relayés explicitement ou non par le corps enseignant. Le conseil d'école est une scène où le directeur joue de sa position en présence des parents : l'image de l'école est en question. L'école est, sinon à « vendre », du moins à être valorisée. Pour l'école, la mairie tout comme l'inspection, sont sources de « *perturbation potentielle* » en ce qu'elles délivrent des moyens ou pas. Il s'agit d'une réelle zone d'incertitude car le directeur n'en a, *a priori*, que peu de maîtrise. C'est donc son « *capital de relations* » qui va lui permettre de domestiquer peu ou prou cette zone d'incertitude. Plus les individus appartiennent à divers réseaux et plus ce capital est précieux (*ibidem.*) donc plus le pouvoir d'interférer sur les décisions est important. Il s'agit en fait, du pouvoir dit du « marginal-sécant » (Jamous, 1968), c'est-à-dire du pouvoir que détient l'acteur qui est partie prenante de plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut jouer un rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires. C'est en cela que les directeurs qui participent aux actions municipales –parfois en tant qu'élus-, qui participent fréquemment aux travaux, ou réunions de l'inspection, sont ceux qui détiennent un pouvoir accru sur leurs collègues non engagés dans de telles instances. La question de la représentation est essentielle dans la manière dont les directeurs gèrent leur environnement. Plus la question de la notabilité est en jeu et plus ils sont dans la situation d'être reconnus comme acteurs essentiels du bon fonctionnement de l'école. Ils sont dans l'échantillon rencontré, à peine 20 % à jouer sur ce registre.

En dehors des tâches accomplies et des multiples problèmes que créent des rapports avec l'extérieur, le pouvoir naît aussi de l'utilisation active des acteurs de la place et de la fonction qu'ils occupent dans l'organisation. L'institution crée du pouvoir dans la façon dont elle organise « *la communication et le flux d'informations* » entre les parties concernées. En cela, le directeur est détenteur d'un pouvoir puisque officiellement et bien qu'il ne soit pas supérieur hiérarchique, tout le courrier qui entre ou sort de l'école passe par lui. Il est à la fois « boîte aux lettres » et « facteur ». Les demandes d'absence des adjoints, aussi bien que les fiches de paye envoyées par l'inspection transitent par lui. Évidemment, toutes les notes d'information, circulaires, Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale (BOEN), courriers municipaux ou autres textes réglementaires lui sont destinés prioritairement. A ce sujet, on peut constater une réelle évolution : il est maintenant cité parmi les destinataires de



nombreuses circulaires émanant directement du ministère, alors que par le passé, c'était uniquement l'IEN qui était cité et qui se chargeait ensuite de faire suivre. Il est le premier informé et détient de principe des informations qui, distribuées ou pas, influent sur le fonctionnement de l'école et sur la vie professionnelle de ses acteurs. Par exemple, une note de demande de congé mobilité qui n'est pas distribuée à temps, rend caduque toute demande et affecte « *la capacité d'action du destinataire* » (*ibid.*). L'information sur un spectacle, ou une exposition organisée par la municipalité, si elle n'est pas diffusée empêche évidemment tout enseignant d'y inscrire sa classe. De même, de sa place de représentant de l'école, il est celui qui participe aux réunions : avec l'inspection, avec la mairie, avec les associations etc. Il a la primeur des contenus et des décisions, et est libre de redistribuer ces informations ou non. C'est autour de la maîtrise de cette source d'incertitude (ou de possession d'informations) que naît le processus de chantage et contre-chantage, de négociation et de marchandage. Faire le choix de la pertinence des informations à diffuser pour les uns et les autres est un atout majeur dans ces échanges. C'est par exemple, pouvoir négocier une redistribution des classes en coulisses, en fonction de nouveaux effectifs, avant que de présenter une proposition en conseil des maitres.

La quatrième source de pouvoir est l'utilisation des règles institutionnelles. Ces règles qui sont par principe destinées à supprimer les sources d'incertitudes sont paradoxalement, elles-mêmes créatrices de source d'incertitude. Cette incertitude tourne autour de l'application même de la règle qui génère négociation et marchandage. La règle qui devrait être un moyen aux mains du « *supérieur* » pour obtenir un comportement conforme de la part de ses « *subordonnés* » en réduisant leur marge de liberté et en augmentant son pouvoir, produit un effet « *rationalisateur* » à double sens. La marge d'arbitraire du « *chef* » est tout autant atteinte que la liberté des autres acteurs qui peuvent l'utiliser comme moyen de protection. Pour rétablir une situation devenue malaisée, le directeur n'a que la possibilité de recourir à d'autres règles à sa disposition et va s'exercer un chantage, comme abandonner toute tolérance dans l'application des règles. Mais, le réel pouvoir du « *supérieur* » est de créer des règles entre lesquelles, il pourra jouer pour obtenir des subordonnés qu'ils les appliquent. Dans le contexte de l'école, le directeur n'est pas le rédacteur des règles. Seuls, deux directeurs rencontrés ont mentionné rédiger des notes de service. Mais, tous les directeurs sont garants de l'application des règles établies. Et, c'est sur cette définition de son rôle qu'il va jouer pour s'adjuger des marges de manœuvres. Il n'a pas le pouvoir de modifier la règle institutionnelle - au risque de se mettre hors la loi-, mais sa rigidité ou non à la faire appliquer lui donne un réel pouvoir. C'est en jouant avec ce qu'il accorde aux enseignants sur une interprétation personnelle de la règle, une « *tolérance* » qu'il se trouve homme de pouvoir. Toute la difficulté réside dans le fait que les adjoints ne profitent pas de cette situation, et rendent le fonctionnement impossible en s'arrogeant de nouveaux droits. Les situations où le directeur autorise un de ses adjoints à sortir de l'école pour faire un plein d'essence, ou ne déclare pas une très courte absence à l'inspection sont autant de traces de pouvoir. Pas de règles générales sur ces arrangements, chacun fait en fonction de son âme et conscience, mais ceux qui pratiquent ce type d'arrangements le font en connaissance de cause et attendent en retour un comportement des adjoints à qui ils accordent ces faveurs : ne pas en faire une règle et être un soutien quand des situations difficiles à régler naissent à l'école. On se trouve effectivement alors dans un système où paradoxalement le statut du directeur, non supérieur hiérarchique, lui permet de jouer avec les limites des règles imposées. Chacun y trouve son compte, l'enseignant qui bénéficie de mesures exceptionnelles, le directeur qui peut compter sur le soutien du maître quand c'est nécessaire. Dans ce contexte, ce que nous pourrions appeler les abus de pouvoir (et donc existence de pouvoir) résident dans la généralisation, ou non, auprès des adjoints des tolérances accordées. Il s'agit de traiter tout le monde de la même manière et d'accorder les mêmes passe-droits à chacun pour qu'une entente cordiale subsiste. Dans notre échantillon, tous les directeurs jouent avec l'interprétation des textes qu'ils s'y tiennent à la lettre, avec un faible seuil de tolérance aux écarts ou qu'ils s'accordent une grande liberté dans leur application. Aucune distinction de genre n'est notable dans les manières de faire. On peut cependant noter que les plus jeunes dans la fonction ont moins tendance à jouer avec cette liberté.



Conclusion : l'entrée en fonction comme variable influente.

Ainsi, bien que les directeurs soient assez unanimes pour clamer haut et fort qu'ils n'ont aucun pouvoir, force est de constater qu'au quotidien, ils sont de véritables personnages de pouvoir. Leur intérêt pour la fonction, leur projet personnel pour faire vivre l'école sont des signes révélateurs de leur prise de responsabilité. Plus l'entrée en fonction se fait sous le sceau d'une détermination forte, plus ils sont enclins à se positionner comme acteur de pouvoir. Cependant, il faut constater que le maniement des outils du pouvoir n'est pas entré dans les mœurs d'une grande majorité d'entre eux, pour en faire un outil de pilotage de leur école. Ces outils sont plutôt utilisés avec une certaine parcimonie. Dans ces conditions, on peut se poser la question du rôle de la formation sur cet aspect de la professionnalisation.

Alors que le débat est toujours d'actualité entre le ministère, les syndicats, les associations, les directeurs eux-mêmes pour déterminer si oui ou non, un statut de directeur d'EPEP est indispensable, et si oui, dans quelles conditions, il est indéniable que le pouvoir des directeurs est bien réel et que son autorité s'exerce au quotidien alors qu'il n'a pas le statut de chef d'établissement. Et, cela qu'il soit dans la revendication de ce pouvoir, dans la plainte de ne pas en avoir, dans la dénégation de celui-ci ou dans la satisfaction de ne pas en avoir.

Bibliographie

BALLION R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

BARRERE A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF.

CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

DEPP-MEN (2003), « Grand thème : dix-huit questions sur le système éducatif », *Éducation et formations*, n°66-numéro spécial, juillet-décembre.

FULLAN M. (2006), *Turnaround Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006.

IGEN-IGAENR (2004), *Rapport annuel des Inspections Générales*, Paris, La documentation française.



JAMOUS H. (1968), *Contribution à une sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, Copédith.

ISAMBERT-JAMATI V. (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF.

MAINGUENEAU D. (1984), *Genèse du discours*, Bruxelles-Liège, Mardaga.

MAINGUENEAU D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.

MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, 2007-4, pp. 597-604.

PAIR C. & coll. (1998), *Rénovation du service public de l'éducation nationale : responsabilité et démocratie*. Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, à Madame la ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, Paris, MEN.

REISS F. (2010), *Quelle direction pour l'école du XXIe siècle*. Rapport à Monsieur le premier ministre, Paris, Assemblée nationale.

RICH J. (2010), *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Bruxelles, De Boeck.

ROBERT A-D. & BOUILLAGUET A. (2002), *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.

UNESCO-Section pour l'enseignement général secondaire (2006), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Paris, UNESCO.

VAN ZANTEN A. (1997), « L'action éducative à l'échelon municipal : rapport aux valeurs, orientations et modes d'intervention », *Métamorphoses de la formation*, F. Cardi & A. Chambon (coord.), Paris, L'Harmattan, pp. 165-185.





Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Valérie Melin

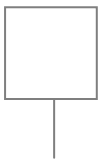
Laboratoire experice – Paris 13/Nord

valerie-melin@orange.fr

Les jeunes en situation de raccrochage au Micro-Lycée de Sénart : Quelles problématiques et tensions identitaires ?

Le raccrochage scolaire ne peut se comprendre qu'en étudiant la trajectoire biographique qui l'accompagne et qui présuppose la confrontation du jeune à la représentation stigmatisante du décrochage et à une nouvelle norme institutionnelle produite par la massification scolaire. L'enjeu du raccrochage, c'est l'articulation problématique entre la figure de l'élève que le jeune veut réinvestir et toutes les autres figures de soi qui constituent la constellation de son identité. En dépit du caractère apparemment volontaire de son engagement, l'ancien décrocheur en situation de raccrochage y fait avant tout l'expérience d'une reconfiguration identitaire avec toutes ses incertitudes et sans garantie de réussite d'un projet de formation.

Mots-clé : décrochage scolaire, raccrochage scolaire, tensions identitaires, figure de l'élève, dissociation.



1. Introduction

L'identification d'un phénomène comme le décrochage scolaire et l'effort de remédiation qui lui est associé impliquent le repérage du public concerné et une stigmatisation qui a des effets sociaux et des incidences identitaires. La figure du « décrocheur », jeune ayant arrêté ses études en cours de cycle avant d'avoir obtenu un diplôme ou une qualification, est ainsi renvoyée à la défaillance du système scolaire ou à l'atypie d'un destin individuel. C'est « au décrocheur » que l'Etat destine les moyens mis en œuvre dans des dispositifs expérimentaux spécifiques, comme le Micro-lycée de Sénart, pour assurer son rattrapage, revanche scolaire et sociale, restauration d'une trajectoire biographique qui n'aurait pas dû s'interrompre. Enseigner dans ce type de structures donne l'opportunité de côtoyer dans le quotidien scolaire les anciens « décrocheurs » qui, en tant que stigmatisés, ont tendance à se sentir en représentation et en contrôle dans le cadre de leurs confrontations à la norme institutionnelle. La question du décrochage ne cesse de se poser aux acteurs concernés par le rattrapage. Elle se pose d'abord aux anciens décrocheurs dans leurs efforts pour retrouver leurs marques d'élèves et aussi aux enseignants eux-mêmes, représentants de l'institution scolaire, dont la mission consiste à les accompagner. Pour rattraper, il faut avoir préalablement effectué un décrochage exprimant dans les faits un changement de situation sociale et il faut aussi avoir restauré l'estime de soi que la sanction sociale de l'échec du décrochage a brisée ou du moins écornée mais dont elle s'est parfois contentée de révéler les fragilités. La première condition concerne un fait social décrit de façon rudimentaire comme l'arrêt des études en cours de cycle. Le rattrapage est alors défini de façon objective comme la reprise des études pour achever le cycle entamé ou bâtir un nouveau projet de formation débouchant sur une qualification. Le rattrapage n'est effectif que s'il dure dans les faits et permet de réaliser le nouveau projet. La seconde condition est plus subjective puisqu'elle concerne le rapport à soi, assise psychologique de la dynamique d'engagement en formation. Elle dépend de l'expérience subjective du décrochage. Derrière la description uniformisante d'une situation objective, c'est-à-dire l'arrêt prématuré des études, se cachent des postures bien différentes que les parcours biographiques permettent de mettre au jour. Ces postures engagent des processus subjectifs complexes qui sont au cœur du rattrapage.

2. Le projet biographique du rattrapage

Le rattrapage ne constitue pas la négation du passé et l'émergence d'un monde nouveau au sein duquel le jeune, comme par la magie d'une amnésie opérée par la fréquentation d'une structure scolaire différemment aménagée, aurait définitivement oublié l'expérience douloureuse qui l'a mis une première fois en dehors de l'école. Il s'inscrit, au contraire, dans la temporalité d'une biographie individuelle confrontée à la nécessité de réfléchir le passé dans l'acte même de construire le projet qui dessine les contours de son devenir. Il relève donc d'un processus qui engage une reconstruction et une redéfinition de soi à travers la restauration d'une continuité biographique. Ainsi la question du décrochage est présente, en tant qu'enjeu identitaire, dans l'expérience du rattrapage. Elle est d'ailleurs doublement posée. Elle concerne aussi les interactions du jeune avec la nouvelle structure scolaire. A tout instant, la question de la cohérence entre cet espace scolaire porteur de tant d'implications, où il rencontre de nouveaux acteurs institutionnels, et son projet de vie se pose. Le jeune, ancien « décrocheur », va-t-il assumer cette nouvelle rencontre avec lui-même et avec l'institution scolaire, ou renoncer



de nouveau à une certaine figure de soi, celle de l'élève, et à la forme d'insertion sociale qu'assure la scolarisation? Lorsque la continuité d'une trajectoire identitaire socialement imposée a été une fois interrompue, toutes les représentations sont bouleversées. On sait que la rupture est encore possible, que l'écart entre soi et l'institution scolaire a été consommé et qu'il peut être réactivé. L'institution, de son côté, ne cesse de le signifier dans le cadre de sa mission de remédiation dont le terme même évoque la cassure de l'échec. Ces anciens décrocheurs sous la pression sociale du diplôme, analysée dans ses effets par Dubet et Duru-Bellat (2010), et désireux de prendre une revanche sur une institution qui les a exclus, reviennent volontairement à l'école. Néanmoins le processus de rattrapage ne se fait pas sans heurts. Ces jeunes, dans le cadre du retour à l'école, rencontrent des difficultés, tentations d'un nouveau décrochage, qui sont des indicateurs potentiels de tensions, voire de contradictions entre le projet de la scolarité, même revisité à travers le rattrapage, et le projet de soi. C'est pourquoi une mise en perspective biographique de ces phénomènes associés et conjoints que sont le décrochage et le rattrapage constitue une entrée pertinente pour comprendre la construction de sujet et la dynamique identitaire de ces jeunes à l'œuvre dans leur rapport à l'école. Elle permet de mettre l'accent sur l'articulation problématique entre la norme institutionnelle et les choix personnels de l'individu, sur la question de la motivation et du sens donné à la scolarité. Cette étude fait l'analyse critique de la construction sociale du « décrocheur » et de son parcours de rescolarisation et envisage le rattrapage du point de vue de l'expérience biographique du jeune pour lui restituer la dimension de sujet dont le prive l'étiquetage social et institutionnel associé à la déscolarisation.

3. « Décrochage » et « rattrapage » : La problématique de la massification scolaire et l'émergence d'une nouvelle normalité

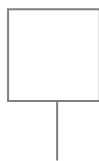
À la fin des années 1990, en France, le phénomène de la déscolarisation acquiert le statut de question sociale et institutionnelle au travers de la thématique du décrochage dans le contexte d'une massification scolaire croissante et d'une aggravation des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes. C'est paradoxalement à la période où les jeunes se mettent à poursuivre de plus en plus nombreux et de plus en plus longtemps leurs études, que la question se met à préoccuper l'institution. L'accueil de nouveaux publics, en augmentant les places et en créant de nouvelles filières, est prioritaire. L'installation de dispositifs de lutte contre l'échec scolaire accompagne cette transformation de l'institution. Il s'agit pour l'école non seulement d'accueillir de nouveaux publics mais de les garder en son sein pour leur permettre d'effectuer une scolarité fructueuse leur donnant les moyens d'accéder aux diplômes. Le passage par l'école, trajectoire obligatoire, est devenu d'autant plus incontournable que le diplôme s'impose comme une clé d'entrée pour l'insertion professionnelle, même s'il n'est pas au bout du compte le sésame qui en garantirait l'accès. Enfin la question du décrochage a été rendue plus sensible encore par la montée d'un chômage concernant tout particulièrement les jeunes qui, ne pouvant plus trouver aussi facilement un chemin d'intégration sociale une fois sortis de l'école, basculent de fait dans l'exclusion. Vingt ans plus tard, le problème de la déscolarisation est toujours aussi préoccupant pour l'institution puisqu'il concerne à l'heure actuelle autour de 150000 jeunes. La prévention du décrochage et le rattrapage scolaire constituent donc une urgence de l'institution qui renforce des dispositifs de contrôle et de normalisation sociale. Dans ce nouveau contexte, le fait d'être scolarisé prend alors une valeur normative plus marquée. Celui qui se déscolarise, « le décrocheur », apparaît alors comme un personnage étrange et décalé dont la singularité du choix est difficilement comprise et acceptable par l'école, sa famille et la société en général. Il devient alors impératif de pouvoir en faire des « rattrapés » qui se réinstallent dans la construction d'un projet de formation et d'insertion se conformant



en cela à la figure mythique de l'acteur rationnel et volontaire déconstruite et critiquée par Jean-Yves Rochex (1995). L'organisation sociale et institutionnelle de l'école tend ainsi à instrumentaliser l'existence de ces jeunes ayant décroché afin de les réintégrer dans le système scolaire et dans une dynamique d'insertion. C'est l'efficacité du fonctionnement social qui est visée à travers leur rescolarisation et non la compréhension des processus biographiques individuels qui l'accompagnent.

4. Les enjeux identitaires du projet biographique du raccrochage: l'engagement en formation

L'engagement en formation met en avant le caractère multiple et dynamique de l'identité. L'identité est vue comme une configuration d'images de soi multiples, en tension, par laquelle le sujet définit son unité et sa continuité ainsi que sa similitude et sa différence par rapport à autrui. Le sujet sera ainsi confronté en permanence à un double mouvement : d'une part les tensions, écarts, divergences, contradictions qui peuvent survenir entre les différentes images de soi par lesquelles il se définit et d'autre part la recherche constante d'un sentiment d'unité et de continuité dans le concept de soi. Il est dès lors postulé que le sujet confronté à des tensions identitaires entre différentes images de soi constitutives de son identité va agir pour réguler ces tensions dans le sens d'une plus grande intégration. L'engagement en formation peut être interprété comme une des stratégies que le sujet met en œuvre pour réguler des tensions identitaires. Mais il peut tout aussi bien soutenir la dynamique identitaire du sujet que la contrarier en suscitant de nouvelles tensions ou en attisant les anciennes. Les jeunes déscolarisés qui désirent reprendre une scolarité et la préparation au baccalauréat sont dans la situation d'adultes qui, après avoir quitté le champ des études et fait l'expérience soit de la vie professionnelle, soit d'une vie quotidienne déconnectée des préoccupations de la scolarité, veulent reprendre de leur propre initiative leur formation pour passer un diplôme. Il s'agit d'analyser les difficultés rencontrées lors de la reprise d'études et de s'interroger sur la valeur biographique de l'événement qu'elle représente. Les jeunes déscolarisés en situation de raccrochage s'engagent de nouveau dans une formation qui interpelle leur construction identitaire. Ils passent du statut de « décrocheurs » mis au ban de l'école à celui de « raccrocheurs » qui y reviennent et font souvent part de leur angoisse de ne pas parvenir à donner corps à leur nouveau statut. Cet enjeu se manifeste dans le travail de reconstruction de soi qui est censé s'opérer dans le processus de raccrochage. Il s'agit de renouer les fils d'une continuité biographique entre un passé de « décrocheur » et le projet actuel de rescolarisation qui suppose de pouvoir envisager un futur riche de possibles pour soi que l'arrêt des études avait interdit. Cela nécessite un travail de restauration de l'estime de soi en lien avec une reconfiguration identitaire qui se propose un nouveau projet professionnel ou personnel. Le décrocheur en situation de raccrochage est ainsi confronté à des tensions identitaires entre ce qu'il était dans le passé, ce qu'il se considère être au présent, ce qu'il voudrait devenir, entre la façon dont il se voit et celle dont il pense que les autres l'envisagent. Ces tensions affectent son retour à l'école et sa motivation. Les récits que nous avons recueillis nous ont présenté des jeunes qui furent et sont encore pour beaucoup en grande difficulté à l'égard des adultes, parents ou enseignants. Les images parentales et les figures de l'adulte furent souvent au mieux floues, au pire destructurantes, voire destructrices. Ce retour à la formation est inséparable de l'espoir de guérir d'une histoire difficile qui rendit souvent la définition de leur identité impossible, épuisante ou insatisfaisante et de se réconcilier avec une image positive d'eux-mêmes en se réconciliant avec l'adulte pour faire place au projet. Ce projet se fonde sur les représentations que le jeune se fait de son vécu. Parmi ces représentations, il y a aussi celle du savoir, de la disponibilité de ce savoir et de l'autorisation que le sujet se donne d'y accéder. Pour beaucoup, l'école et le savoir furent élus comme espaces de représailles, dans le refus, le désintérêt ou la rupture. Les entretiens que nous avons effectués témoignent de l'ambivalence de représentations valorisant l'école comme étape nécessaire de l'intégration sociale et la



contestant en tant qu'expérience personnelle d'humiliation ou de blessure narcissique. Il faut du temps pour que se réveille la soif de savoir, du temps pour se démettre d'une histoire oblitérée par l'autre et transformer enfin le soupçon et la défiance en instrument actif de pensée et de recherche. Accepter de savoir, accepter d'apprendre, accepter l'idée pour qui a connu de tels épisodes d'enfermement dans le non dit, le déni ou le mépris que l'autre sait ce qu'on ne sait pas et que ce savoir est disponible, c'est aussi accepter l'aide de l'autre. Toute formation révèle une désillusion qui doit reconnaître que les processus préalablement mis en place étaient inefficaces et installe un nouveau cadre, celui du projet consistant à investir des objets nouveaux et à donner une nouvelle signification à son parcours biographique. On peut donc considérer que le raccrochage est un levier majeur de stratégie identitaire, entre identité réelle, virtuelle, attribuée, assignée et désirée. Le raccrochage confronte le jeune à la complexité et à la contradiction puisqu'elle maintient présents dans le même temps et dans le même lieu le devoir de mémorisation et l'aspiration à l'oubli, la déception d'être soi en tant que décrocheur, et la nécessité de devenir autre, c'est à dire un élève raccroché. C'est du vécu de ce conflit, d'un vécu assumé que dépendront pour le jeune le sens et la validité de son raccrochage. Le raccrochage ne satisfait pas uniquement à des besoins sociaux, mais répond aussi à une histoire et à des questions existentielles.

5. La question de la dissociation : statut d'élève et personnalité dissociée

L'ancien décrocheur en situation de raccrochage doit ainsi opérer des transactions entre toutes ces dimensions identitaires pour trouver une place et se retrouver au sein de l'école qu'il a choisi de réintégrer et pour restaurer une continuité biographique. Cette construction identitaire confronte le jeune à l'institution et, au premier plan, aux enseignants dont les représentations affectent le discours pédagogique et social sur le décrochage et sur sa réparation à travers le raccrochage. Si l'enseignant et plus généralement l'institution fabriquent une certaine figure du décrocheur en amont du raccrochage, un processus analogue se produit dans le cadre du raccrochage lui-même. On peut alors évoquer une construction identitaire d'ordre réactionnel, qui répond volontairement ou involontairement à un certain discours institutionnel. Cette construction en retour se manifeste par une structure identitaire dissociée, entre affirmation de soi et identification aux représentations institutionnelles. Cette structure identitaire dissociée renvoie à la difficulté même d'être élève, qu'il s'agisse de faire des études dans une école traditionnelle ou dans un dispositif de raccrochage. Etre élève, comme le rappelle Patrick Boumard (2006), c'est être confronté à un statut qui se comprend dans le cadre de l'interaction avec l'institution qui le définit. La figure de l'« élève » renvoie à une conception homogène et univoque du jeune qui entre dans les cadres normatifs définis par l'institution et qui exprime un certain nombre de valeurs sociales. L'école tend à rejeter le comportement dissociatif qui s'oppose à la focalisation sur le projet scolaire et qui échappe au contrôle institutionnel. Lorsque l'équilibre se rompt entre la pression normative exercée par la figure instituée de l'élève et le seuil de tolérance des individus, les difficultés apparaissent. La dissociation suit donc un processus évolutif qui la fait passer d'une dimension de ressource à travers la dissociation ordinaire qui caractérise, selon Boumard, le fonctionnement même du psychisme, à une dimension de jeu avec l'institution, à une dimension de recours en cas de difficulté, à une dimension de danger, puis de souffrance quand la dissociation devient conflictuelle. La dissociation va se transformer devant la rigidité de la réponse institutionnelle en élément de résistance puis éventuellement dans les cas les plus dramatiques en souffrance devant un danger insurmontable,

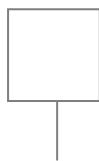


celui de l'éclatement du moi. Les jeunes, anciens décrocheurs redevenus élèves, expérimentent tous ces types de dissociation qui témoignent de la difficulté à opérer les transactions nécessaires à la construction de l'identité et qui interrogent le rétablissement d'une continuité biographique grâce au raccrochage.

6. La tension entre forme scolaire et éducation informelle

Le désir de préserver quelque chose de son identité antérieure crée néanmoins des tensions dans la démarche d'apprentissage mise en oeuvre. Apprendre présuppose d'accepter le remaniement d'une configuration antérieure de savoir. Il faut accepter le savoir normatif de l'école en renonçant à la singularité d'un moi qui s'est, dans une mesure variable, du fait même de la période de décrochage, construit en lien avec une éducation informelle, c'est-à-dire hors de la forme scolaire. La tension entre l'éducation informelle et la forme scolaire qu'expérimente le jeune en situation de raccrochage permet de dessiner un autre contour de la dissociation psychologique souvent douloureuse mais aussi féconde vécue dans le cadre scolaire. Durant la période de descolarisation, l'éducation informelle a pris toute la place. L'éducation informelle relève d'un processus d'acquisition et d'accumulation de connaissances et de capacités tirées des expériences quotidiennes et de l'exposition à l'environnement immédiat. La déscolarisation a pu renforcer des pratiques formatrices ayant lieu en dehors de l'école et non sans lien parfois avec le décrochage. En groupe, parmi ses pairs ou dans la solitude, les pratiques informatiques, les jeux de rôles, les activités dans le cadre d'associations culturelles et la musique mettent en oeuvre une éducation informelle et des pédagogies implicites. Ces acquis d'expérience pourraient avoir donné à ces jeunes une détermination, une connaissance d'eux-mêmes et un savoir sur la vie facilitant le retour à l'école. C'est d'ailleurs sur ce préjugé que les enseignants de ce type de dispositifs pensent le recrutement du public. Une des conditions pour y rentrer, c'est d'avoir arrêté les études pendant un temps suffisamment long, rendant possibles d'autres expériences et une nouvelle maturité. L'équipe enseignante considère aussi que la reprise d'études donne l'occasion de mobiliser et d'organiser tout ce que les jeunes ont appris hors de l'école et dont elle suppose qu'ils n'ont pas encore vraiment conscience. Les enseignants envisagent ainsi la rescolarisation comme la continuité et la possibilité d'accomplissement d'un processus formatif entamé durant le décrochage. Mais le retour aux études, nous l'avons vu, s'avère pour ces anciens « décrocheurs » bien plus difficile et problématique qu'il n'y paraît au préalable. Ils ont du mal à rentrer dans les normes de l'apprentissage institutionnel et à se plier aux méthodes scolaires. Ils sont presque toujours dans la résistance à l'égard de ce qu'on veut leur transmettre et dans la souffrance de se sentir décalés et se remettent, en définitive, bien souvent en situation d'échec, confirmant en quelque sorte leur destin de « décrocheurs ». En particulier, les apprentissages informels que ces élèves ont pu faire lors du décrochage rentrent en confrontation avec la culture scolaire qu'on leur dispense au sein d'un dispositif de raccrochage dont la mission est de rendre possible le retour aux études par une pédagogie adaptée. La question de la compatibilité effective entre l'éducation informelle et le savoir scolaire qui repose sur une formalisation spécifique de son apprentissage et de son contenu se pose. Des élèves dont les modèles d'apprentissage renvoient prioritairement au cadre de l'éducation informelle peuvent-ils raccrocher, c'est-à-dire reprendre des études dans le cadre formalisé de l'école ?

7. Les résistances à la forme scolaire



Il ne s'agit pas d'opposer pratiques vécues et pratiques scolaires de façon trop réductrice. L'apprentissage scolaire contient, en effet, des éléments informels puisqu'on y rencontre des savoirs incorporés ou encore des curriculums cachés sans transmission explicite. Des éléments de formalisation sont aussi présents dans des activités basées sur l'éducation informelle dès qu'on adopte une stratégie intentionnelle de formation. Il s'agit d'aborder cette contradiction du point de vue de l'expérience des jeunes en situation de raccrochage. Confrontés de nouveau au cadre scolaire, ces élèves sont bouleversés dans leurs représentations et dans leurs pratiques. Les acquis personnels de ces élèves et les pratiques propres à l'apprentissage informel dont ils ont fait l'expérience durant leur temps d'arrêt, voire avant, et auxquelles ils s'identifient les mettent presque toujours en difficulté avec les savoirs scolaires. Ces jeunes manquent bien souvent d'intérêt pour les enseignements abstraits, caractéristiques de l'école. Ils ont du mal à mobiliser constructivement le contenu de leur apprentissage informel dans le contexte du retour à l'école. Il leur arrive de le rejeter. Il est souvent un objet de mépris puisqu'il ne correspond pas à la norme de la connaissance essentiellement scolaire. Ils survalorisent aussi parfois l'expérience qu'ils ont faite en dehors de l'école et qui leur donne une identité. C'est tout une part de leur histoire de vie et de leur identité qui ne s'intègre pas véritablement à l'expérience nouvelle de la reprise d'étude. Les difficultés et les résistances des décrocheurs en situation de raccrochage ne dépendent pas exclusivement de limites d'ordre pédagogique, mais concernent aussi des différences de modalités dans l'organisation sociale de l'apprentissage. Les jeunes évoquent dans les entretiens des difficultés relevant autant de la nature du savoir enseigné que de l'organisation de sa transmission au sein de l'institution scolaire. Greenfield et Lave (1978) ont désigné l'éducation informelle comme une éducation intégrée à la vie courante avec un faible degré d'institutionnalisation. Ce modèle informel est l'antinomie même de la forme scolaire dont les activités ont lieu en dehors des espaces du quotidien et instituent un temps didactique organisant la transmission des savoirs. La figure du maître compte dans l'apprentissage informel alors qu'à l'école, elle s'efface au bénéfice du savoir. L'apprenant est responsable de ses acquisitions dans l'espace informel, tandis qu'à l'école, l'enseignant a la charge de la transmission et de l'appropriation du savoir par l'élève avec lequel il a un contrat didactique. L'enseignant s'engage à partager son savoir et à en faciliter l'appropriation par l'élève qui, en retour, doit adopter une posture institutionnellement définie. L'éducation informelle exclut les programmes explicites par opposition avec l'organisation scolaire de l'apprentissage fondé sur un découpage codifié du savoir. L'école, comme le soulignent Maulini et Perrenoud (2005), construit un curriculum et une planification rationnelle des apprentissages. Si le questionnement et les échanges verbaux caractérisent le fonctionnement institutionnel de l'école, ils sont absents dans l'apprentissage informel fondé sur l'observation, l'imitation et la démonstration pratique. La motivation, dans l'apprentissage informel, est trouvée dans la contribution sociale tandis qu'à l'école, on valorise le savoir à acquérir pour lui-même. Si les élèves veulent un diplôme qui leur ouvre des portes dans leur objectif d'insertion sociale, ils ne sont plus réellement disposés à jouer le jeu d'une institution qui pose en principe de fonctionnement sa déconnection de la vie à travers ce que C. Delory (2003) à la suite de A. Moles, nomme l'expérience vicariale. L'expérience vicariale représente une expérience indirecte du monde par la médiation de signes et de symboles et se constitue immédiatement comme univers de significations sans lien avec une expérience sensible du monde. L'école impose l'expérience vicariale comme mode dominant du rapport au monde et au savoir, ce dont souffrent les anciens décrocheurs. Le monde n'y existe que sur le mode d'un discours second sur le monde. Ce vice-discours expose un savoir, discours sur le monde, relayé et transformé par la parole de l'enseignant et son double registre scientifique et didactique. L'expérience vicariale qui est le propre de la culture scolaire s'oppose à l'incorporation du savoir propre à l'éducation informelle.

Conclusion



Ces quelques analyses rendent compte d'une réalité que les travailleurs sociaux très singuliers que sont les enseignants ont tendance à occulter dans leur pratique. L'école ne fait pas nécessairement partie du projet de vie des élèves et la figure de l'élève peut parfois rentrer en contradiction avec d'autres figures ou dimensions identitaires du jeune. Les caractéristiques actuelles de la société font de la scolarité un parcours presque obligé du point de vue matériel mais aussi du point de vue de la reconnaissance sociale. Le décalage entre le projet scolaire et le projet de soi, entre l'exigence institutionnelle et l'aspiration individuelle est une expérience douloureuse. Ne pas suivre la voie de l'école signifie, en effet, perdre la face, puisque la massification a eu comme effet de renforcer le caractère normalisant de l'école. Si l'école peine à faire partie du projet de soi, y revenir n'engendre pas une véritable restructuration identitaire dont la finalité serait la réappropriation d'un projet scolaire. Reprendre l'école peut être un prétexte ou un sursis, un temps de latence avant un nouveau déploiement vers un ailleurs, un passage obligé et désinvesti. On peut donc dire que beaucoup d'élèves rescolarisés sont dénués de motivation réelle pour les études, et qu'une fois vécue l'expérience d'un dispositif de rattachement qui les a réintégrés un temps et dans la difficulté dans la norme, reprennent leur posture de repli antérieur, bifurquent radicalement ou plus généralement témoignent d'une absence de transformation psychologique et sociale. La réussite du processus de rattachement suppose d'avoir géré l'événement que représente le décrochage lui-même, inséparable d'un choc biographique qui ne laisse pas intacte l'estime de soi. Il faut que le jeune ait surmonté les tensions identitaires qui perturbent la réalisation de son projet, en particulier le conflit entre l'acceptation de la norme scolaire et l'aspiration à la reconnaissance de la singularité. Cette réussite ne peut s'opérer au détriment de la reconnaissance de l'être sujet du jeune en position d'élève. Les tensions identitaires qui l'agitent et qui rendent problématique son retour en formation font partie intégrante de la dynamique de reconstruction de soi. Les résistances que ces tensions suscitent contribuent à façonner un sentiment d'autodétermination qui contribue positivement à la mise en place d'une motivation effective. En conclusion on peut revenir sur la fécondité de la dissociation psychique qui préserve l'existence du sujet toujours en combat dans le cadre d'une institution qui, bien qu'alternative, tend, du fait de sa fonction étatique, à valoriser le modèle contrôlable de l'acteur rationnel et volontaire.

Bibliographie

BOUMARD P., LAPASSADE G. & LOBROT M. (2006), *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*, Paris, Anthropos.

DELORY-MOMBERGER C. (2003), *Biographie et Education. Figures de l'individu-projet*, Paris, Anthropos.

DUBET F., DURU-BELLAT M. & VERETOUT A. (2010), *Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le Seuil.

GREENFIELD P. & LAVE J. (1978), « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire », *Recherche, Pédagogie et culture*, 8, pp.16-35.

MAULINI O. et MONTANDON C. (dir) (2005), *Les formes de l'éducation: variétés et variations*, Bruxelles, De Boeck.



ROCHEX J.-Y. (1995), « Interrogations sur «le projet» : la question du sens », *L'entrée en formation, Education permanente* n°125/1995-4, pp.77-90.





**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Robert Vialatte

CREN – Université de Nantes

robert.vialatte@neuf.fr

**Que transmettre quand tout semble
oublié ?**

Transmission de son expérience et maladie d'Alzheimer.

Résumé : A l'heure où la mort d'un vieillard ne sonne plus comme la disparition d'une bibliothèque, que transmettre quand tout semble oublié ? La maladie d'Alzheimer peut-elle sécréter des interdits suffisants pour rompre avec cette tradition, tout au long de la vie, de transmission du savoir ? Le malade d'Alzheimer peut-il remobiliser les capacités du chercheur à oublier pour transmettre ?



Mon propos s'articule en trois temps. Après avoir rappelé la recherche doctorale engagée sous la direction de Martine LANI-BAYLE, portant sur les non-dits et interdits de savoir autour de la maladie d'Alzheimer dans le triangle malade-famille-soignant, je présenterai le dispositif méthodologique exploratoire mis en place, éclairé des premiers écueils rencontrés. Je tenterai alors d'exposer comment les termes mêmes de l'énoncé d'un appel à contribution ont dégagé de nouveaux angles de vue.

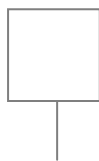
Mots clés : Transmission, Expérience, Grand âge, Maladie d'Alzheimer, Oubli.

« Qui a fréquenté les établissements d'accueil pour personnes âgées sait combien la parole des vieilles personnes sur leur quotidien est difficile, autocensure, parole confisquée, paroles vaines, douleurs enfouies, résignation et silence. »
Martine DORANGE

Si la rencontre entre le sujet-chercheur et son objet-de-recherche est une histoire singulière, j'engagerai mon propos par l'évocation d'un souvenir qui, pour moi, date en partie l'origine de la démarche dont je souhaite parler aujourd'hui.

Madame K. est une vieille dame atteinte de la maladie d'Alzheimer. Je la rencontre, il y a quelques années, alors que je suis psychomotricien dans l'Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes où elle réside. Bien que l'avancée de sa maladie ne lui permette plus de parler, elle s'exprime toutes les semaines, avec un plaisir non dissimulé, lors d'un atelier chant. Mais depuis deux séances, Madame K. ne sourit plus, ne chante plus. Lorsque j'interroge l'équipe qui s'occupe d'elle sur ce changement récent de comportement, tout le monde s'en étonne. Ce qui est sûr, m'assure-t-on, c'est que cela ne peut pas être lié à la mort récente de son mari, après 50 ans de vie commune, puisque elle n'est pas au courant. Ces deux fils ont, lors d'un rendez-vous avec le médecin, sommés l'équipe de ne pas annoncer ce décès à leur mère, arguant que dans l'état où elle est déjà, cela pourrait lui être fatal.

Atterrement soudain, puis impression de sidération qui perdure, face à ce que je ressens de violence dans ce non-dit de deux fils, sans doute aimants, qui interdisent-de-savoir leur propre mère. Mais sidération de qui ? De la personne que je suis (fils, homme, conjoint, père), du professionnel du soin ou de l'étudiant en Sciences de l'Education ? Quelques années passent, une recherche doctorale s'engage.



Je rappellerai dans un premier temps le cadre initial de cette recherche sur la transmission, les non-dits et interdits de savoir autour de la maladie d'Alzheimer ; J'évoquerai ensuite le dispositif méthodologique exploratoire mis en place, éclairé des premiers écueils rencontrés ; Je tenterai enfin d'exposer comment les termes mêmes de l'énoncé d'un appel à contribution ont permis, en dégageant de nouveaux angles de vue, de déjouer les effets d'une attaque de la pensée.

1. PRESENTATION DE LA RECHERCHE

1.1. Un engagement de-dans

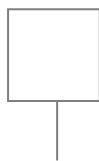
L'engagement *de* cette recherche s'oriente vers la transmission, les non-dits et interdits de savoir dans le triangle malade-famille-soignants à propos de la maladie d'Alzheimer. L'expérience montre en effet que dans le contexte de cette maladie neurodégénérative, incurable, qui attaque de façon progressive et irréversible les fonctions cognitives, dont la mémoire, bien des paroles, et au delà de la seule annonce d'un décès, ont du mal à se dire, bien des savoirs se drapent tout à coup d'inaccessibilité : l'annonce du diagnostic, l'irréversibilité de l'institutionnalisation, la vente de la maison ...

Mon engagement *dans* cette recherche passe par une volonté de s'ancrer dans le triple socle des Sciences de l'Education : du côté du rapport aux savoirs et à la transmission, par le biais des questions inverses liées au non-dit, à la maladie d'Alzheimer et aux troubles de la mémoire ; du côté de la formation des adultes, dans les répercussions possibles et les résultats attendus sur la formation professionnelle des équipes de soin ; du côté de l'éducation à la santé, dans l'émergence de conseils visant les malades eux-mêmes ou leurs aidants familiaux.

Ces deux engagements, *de* et *dans* la recherche, se concrétisent courant 2010, lorsque Martine LANI-BAYLE⁷⁸ accepte d'en prendre la direction.

Mais pour moi la recherche suppose également une double inscription : adhérer à une communauté scientifique (travailler sous la direction de, collaborer avec d'autres chercheurs) et adopter une démarche particulière, dont la logique chemine souvent de façon circulaire : à partir d'une idée ou d'une observation initiale, formuler une question de départ, préciser son objet de recherche, le champ théorique, le type de recherche, la problématique et les hypothèses, réaliser une phase exploratoire (recensement documentaire et pré-enquête), déterminer un terrain de recherche et une population accessibles, préciser son échantillon, le type de données attendues, le dispositif de recueil, de traitement, puis d'analyse de données, sans

78 Professeure en Sciences de l'Education, Université de Nantes.



oublier enfin d'interpréter et de critiquer ses résultats, pour éventuellement découvrir de nouvelles idées initiales, formuler de nouvelles hypothèses.

L'observation princeps a déjà été évoquée, et d'autres expériences professionnelles sont venues conforter cette idée initiale, voire élargir, dans le contexte particulier de la maladie d'Alzheimer, cette difficulté à communiquer et à dire. Ma question de départ consiste à réinterroger des observations professionnelles dans le cadre plus rigoureux d'une démarche scientifique, et mon principal objet sera l'étude des non-dits ou interdits de savoir entre des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, leurs familles et des soignants, étudiés à l'aune des connaissances actuelles sur la transmission.

Pour cela, je choisis d'utiliser, au sein des Sciences de l'Éducation, le champ théorique de la psychologie clinique. Conscient du biais méthodologique que pourrait susciter ma double position de soignant et de chercheur, et du risque réel que les préjugés du premier faussent la démarche du second, j'opte pour un type de recherche *a posteriori*⁷⁹, en m'engageant d'emblée dans une première phase exploratoire et en différant provisoirement la formulation d'une problématique, des hypothèses et du dispositif de recherche définitif. Je souhaite, dans cette première phase, prendre le temps d'envisager suffisamment de pistes, pour préciser ensuite, en tenant compte aussi de critères de faisabilité, un thème de travail et un angle d'approche.

Cette pré-enquête nécessite toutefois la délimitation de mon terrain de recherche : un Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes ; le ciblage d'une population : des malades d'Alzheimer, leurs aidants familiaux, des soignants ; l'échantillon consistant, à ce stade, à quelques personnes de chaque catégorie.

L'entretien clinique⁸⁰, prenant en compte les discours du narrateur et du narrataire, permettra de recueillir des données essentiellement qualitatives. La méthode de traitement sera celle de l'analyse du

79 Dans « Naissance d'une théorie éthologique. La danse du cratérope écaillé » (1996, Le Plessis-Robinson, Synthélabo), Vinciane DESPRET oppose la méthodologie a priori de la méthodologie a posteriori où aucune hypothèse explicite n'est formulée avant d'aller sur le terrain. L'intention première du chercheur est de voir ce qui va se dérouler pour, dans un deuxième temps, émettre des hypothèses et des interprétations au sujet de ce qui a été observé. Pour l'auteur, filant la métaphore judiciaire, l'a postérioriste réalise une enquête, recherche minutieusement une variété d'indices singuliers et anecdotiques, met en présence des faits qui « ne collent pas » entre eux dont découleront des hypothèses. Cité in POURTOIS J.-P., DESMET H. et LAHAYE W. (2007-2009), p. 8.

80 Tel que le définit par exemple Martine LANI-BAYLE : « L'objet de l'entretien doit être formulé avec précisions et sans ambiguïté (il ne s'agit pas d'un entretien "non-directif" au sens rogérien, pas plus qu'il ne s'agit d'un entretien "directif" voire même "semi-directif"...) [...]. Des possibilités de retour et de consultation à posteriori du narrateur doivent être aménagées. En effet celui-ci, même anonymé ce qui est le principe de base, ne doit en aucun cas être dépossédé de ses paroles ni de la réflexion sur laquelle elles déboucheront. La déontologie de la recherche est



mouvement du texte (factuel, émotionnel, pensé) tel que proposé par Martine LANI-BAYLE (LANI-BAYLE, 2006b, pp 128-130).

1.2. Une première phase exploratoire bidimensionnelle

Celle-ci comprend une approche plus théorique, basée sur le recensement de la littérature scientifique, et une double investigation, orale et écrite, visant à recueillir des témoignages oraux et écrits de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, d'aidants familiaux et de professionnels du soin. Le tableau ci-dessous résume succinctement les différents attendus.

Investigation	Orale	Ecrite
Objectif	En apprendre un peu plus sur les discours et les représentations des patients, familles et soignants sur la communication (ou non) autour de la maladie, en général	Constituer un petit corpus de textes courts recensant quelques exemples d'in-sus et de non-dits gravitant autour de la maladie d'Alzheimer, écrits par des malades, familles ou soignants
Population	Des malades d'Alzheimer, des aidants familiaux et des soignants	
Echantillon	2 soignants, 2 aidants, 2 patients	tout venant
Comment	Réaliser quelques entretiens semi directifs (audio enregistrés), de 20 à 40 minutes maximum	Solliciter des récits anecdotiques par courriel ou de vive voix – Utilisation de personnes ressources
Outils	Le guide d'entretien	L'invitation à écrire
Type de données	Enregistrements audio	Textes

incontournable et ici, il ne s'agit pas d'un travail fait sur, mais avec (co-construction). Et de faire remonter le savoir du terrain et de la vie (recherches inductives) ».



Traitement envisagé	<ul style="list-style-type: none"> * Préparer les données recueillies : classer, indexer, ordonner ... * Premières analyses : ce qui revient le plus souvent vs les inattendus ... * Propositions d'interprétation et recentrage du thème de recherche
---------------------	--

1.3. Vers une recherche-clinique-action

De par l'origine même de l'objet de recherche, issu de ma clinique et de mes interrogations psychomotrices en gérontologie (par exemple sur les attaques des capacités à penser, à être en relation et à transmettre, tant du malade d'Alzheimer que de sa famille ou des professionnels concernés), de par la méthodologie privilégiée, qualitative, à partir de l'entretien clinique, et le choix de rattachement à l'axe clinique du CREN, je souhaite me situer dans une recherche clinique.

Mais par la double volonté initiale de dégager de nouvelles connaissances scientifiques et de modifier la réalité du terrain, je m'inscris également dans une démarche de recherche-clinique-action. A partir de mes propres questionnements professionnels, sur la signification des fréquents non-dits / non-sus rencontrés tout autour de la maladie d'Alzheimer, je revendique la position du chercheur engagé, avec les problèmes méthodologiques et éthiques inhérents à ce parti pris.

Mais tout comme le choix méthodologique *a posteriori* du chercheur doit m'aider à dépasser les inévitables *a priori* du soignant, j'envisage ce double positionnement « soignant vs chercheur », sur un même lieu, non pas comme un biais, mais comme l'opportunité d'un engagement fort mais intègre, où la confrontation interne de deux points de vues permettra d'éclairer de nouveaux angles. Et comme le dit Hervé SIRYEX⁸¹, « la différence entre implication et engagement c'est une histoire d'œuf au bacon... Dans l'œuf au bacon, la poule est engagée tandis que le cochon est impliqué. Dans cette métaphore, l'attitude professionnelle est celle de la poule qui donne le meilleur d'elle-même en gardant son intégrité. Elle s'oppose à celle du cochon définitivement impliqué dans le bacon ! ».

2. PREMIERS PAS, PREMIERS DEBOIRES

⁸¹ Cité in BLANCHARD F., MORRONE I. et coll (2006), p.22



2.1 La confrontation du dispositif de recherche à la réalité

2.1.1. Le recensement de la littérature

Moment incontournable, si l'on veut s'inscrire dans une lignée de savoirs préexistants, voire en être le prolongement, ce tour d'horizon théorique, du fait de son étendue, s'avère dans la réalité très difficile :

- Les travaux sont déjà nombreux sur les non-dits, interdits de savoir et autres secrets (de famille, intergénérationnels, médicaux, professionnels ...)
- Le champ de la santé, de la maladie et des rapports entre patients (faut-il maintenant dire usagers ?) et professionnels génère également moult réflexions et publications ;
- Enfin, depuis quelques années, les travaux sur la maladie d'Alzheimer, qu'ils soient plutôt « grand public » ou à vocation plus résolument scientifique, se multiplient. Un Observatoire National de la Recherche sur la maladie d'Alzheimer (ONRA) a même vu le jour et comptabilise régulièrement le nombre d'équipes de recherche, de chercheurs, de disciplines concernés, de thématiques abordées ou de thèses publiés. Seule consolation, les Sciences Humaines et Sociales y sont de mieux en mieux représentées.

Ainsi, tout travail sur une bibliographie raisonnable et raisonnée n'en est que plus difficile.

2.1.2. Le double dispositif de recueil de données

Dans la confrontation au terrain, les premiers outils envisagés sont eux-mêmes mis à rude épreuve : Ils semblent peu appropriés et la parole de la personne malade reste difficile d'accès, même pour le chercheur-clinicien-soignant que je souhaite être.

- *Concernant les entretiens prévus*, deux soignants et deux aidants ont été ciblés et contactés. Les rencontres ont lieu et nous voici donc avec quatre enregistrements, intégralement retranscrits, de 30 et 24 minutes pour une aide soignante et une cadre de santé, de 46 et 39 minutes pour un fils et un conjoint de personne malade d'Alzheimer. Sans entrer dans le détail, l'analyse étant toujours en cours, on remarque d'emblée que les aidants familiaux se montrent beaucoup plus prolixes que les personnels de santé. Sans doute les premiers ont-ils appris, avec l'expérience, à discerner et utiliser à bon escient les quelques lieux où une parole peut encore être réellement écoutée et s'écouler paisiblement. Encouragée par la situation duelle et rassurante de l'entretien clinique, visiblement en confiance, ils « jouent » là pleinement le jeu de l'interdit de non-dit, y compris pour souligner qu'ils en sont parfois incapables avec leur propre parent malade ou ses soignants. Ces derniers, par contre, même discrets, garde une part de professionnalisme, de réserve, que l'on retrouve dans leur façon d'évoquer ou de s'adresser à leurs patients et leurs familles.

Le choix des deux personnes malades à interviewer est plus délicat, du fait même des particularités de la maladie. En début d'affection, le langage verbal, moins touché, se prêterait volontiers au guide



d'entretien envisagé, mais la conscience des troubles débutants exacerbe la souffrance de l'interviewé. Avec l'avancée des troubles, la personne présentant une démence semble peut être plus « à distance », mais beaucoup moins à même à suivre ce type d'échanges. Un problème éthique se pose, la crainte de réactiver d'éventuels tourments, induits par l'outil de recueil. La première tentative d'entretien clinique n'intervient d'ailleurs que quelques mois après, et ne durera que 17 minutes. L'échange est convivial, marqué par deux moments forts : vers la cinquième minute, à la question « *Est-ce que vous connaissez cette maladie dont on parle beaucoup actuellement et qui s'appelle la maladie d'Alzheimer ?* », Madame répond : « *oui, je l'ai su ... mais je m'en rappelle plus ... c'est un mot qui me dit rien, pour l'instant* ». A partir de là, le discours va être très répétitif, et à l'évocation de ce que l'on peut ou ne pas dire face à une personne malade, Madame répond avec une constance déconcertante : « *Pour moi, je le ressens, alors si on me le cache, je ne trouve pas ça bien* ».

- *Concernant la demande de courts textes* venant témoigner d'un secret ou d'un non-dit lié à la maladie d'Alzheimer, les retours obtenus parviennent exclusivement de proches ou de professionnels ; rien des personnes concernées au premier chef, malgré un dispositif prévoyant quatre personnes ressources travaillant auprès de malades d'Alzheimer et à même de relayer la demande et d'aider, par le biais d'atelier d'écriture, à la collecte les réponses.

L'opération « à vos plumes » concerne pourtant plus de 210 demandes par courriel, pour un retour de 14 textes, dont seulement 12 ont été écrits en fonction de la consigne⁸² : « *je t'envoie ce texte pour ta recherche* » ; « *J'ai eu beaucoup de mal à l'écrire dans la mesure où il fallait se limiter à la non circulation de la parole* » ; « *Je ne sais pas vraiment si j'ai répondu à ta demande* » ; « *cet exercice laborieux a été intéressant pour moi* » ; « *voici un jet spontané, j'espère qu'il te sera utile* » ; « *je te joins quelques mots, en espérant que ça pourra te servir* » ; « *Je t'envoie ce témoignage et t'appellerai pour voir avec toi ce qui peut t'intéresser* »⁸³.

Des deux côtés, le « triangle » semble bancal. Seul motif de satisfaction, les éléments retrouvés dans la littérature scientifique recourent en tous points notre pratique de recueil des données : si on parle beaucoup des personnes âgées atteintes de la maladie d'Alzheimer, ce sont rarement elles qui en parlent. ARGOUD et PUIJALON l'expriment ainsi : « *les divers travaux gérontologiques accordent rarement une*

82 Deux écrits antérieurs ne tiennent donc pas compte de la consigne : « *Peut-être te souvenais-tu que j'avais écrit un petit texte à ce propos suite à l'accompagnement de mon beau père. Ca ne répond pas directement à ta demande. Mais j'ai au moins le plaisir de te donner en lecture quelques pages* » ; « *fille d'une personne atteinte de la maladie d'Alzheimer, je suis intéressée par votre recherche. Je vous adresse à tout hasard un texte qui rassemble les nombreuses phrases inlassablement répétées par ma mère telle une mélodie. Ma mère vient de décéder et ce texte dit vrai par rapport à son vécu difficile à communiquer à nous les "bien portants" du cerveau* ».

83 Le reste des réponses se répartit en réponses négatives (« *désolé, je connais personne* ») ; promesses de don (« *Je vais essayer d'écrire un ou deux récits* ») ; demandes de précisions (« *Peux-tu me confirmer que j'ai bien saisi ta demande* ») ; simples saluts (« *Coucou Robert ! Comment vas-tu ?* ») ; Des je-fais-suivre-ta-demande (« *Je vais transférer ta demande* ») ; ainsi qu'une demande d'aide.



importance à la parole des vieux. Il suffit pour s'en convaincre de se rendre dans un centre de documentation et de constater que la plupart des ouvrages ou revues consacrés au domaine de la vieillesse sont rédigés par des experts. Ceux-ci appliquent sur leur objet d'étude une grille de lecture en usage dans leur discipline (psychologie, économie, sociologie, médecine...). Cela ne signifie pas que la parole ne constitue pas un support pour ces études. Mais il s'agit moins d'une parole « brute », telle qu'elle est exprimée par la personne âgée, que d'une parole canalisée et codifiée à travers des entretiens, des questionnaires ou des grilles ». (ARGOUD, PUIJALON, 2003, p. 26). Au-delà même de ce constat amer, les auteurs poussent leur raisonnement plus avant pour dénoncer la dérive d'un processus : « A l'extrême, le succès actuel des grilles de dépendance témoigne de « l'inutilité » de prendre en compte ce que disent les vieux puisque ce qui compte n'est pas ce que la personne dit pouvoir faire, mais ce qu'elle fait réellement et qui peut être observé par un œil expert et objectif. » (op. cit., p. 26).

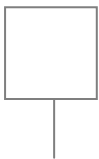
2.2. La pierre (tri) angulaire de l'édifice

Mais après la confrontation à la réalité, un second accroc, plus conceptuel, semble vouloir ébranler une construction géométrique qui semblait avoir fait ses preuves. Jean HOUSSAYE n'utilise-t-il pas le modèle du triangle pour définir tout acte pédagogique comme l'espace entre les trois sommets que sont l'enseignant, l'apprenant et le savoir ? Mickael BALINT ne nous invite-t-il pas à imaginer cette même forme quand il évoque le médecin, son malade et la maladie ?

La dénomination même des sommets nous interroge et doit être clarifiée : si quelques tergiversations entre « la famille » ou « les aidants familiaux » ; « les soignants » ou « l'équipe soignante », fut-elle pluriprofessionnelle restent anodines de sens, le troisième sommet ne peut être réduit au « malade » (et donc à sa maladie) ni au « patient » (définitivement attaché au soignant) : l'appellation « Personne atteinte de la maladie d'Alzheimer », bien que de manipulation peu aisée dans une modélisation demeure incontournable.

Au delà de la forme géométrique, c'est la conception même du triangle qui se fait fuyante au fur et à mesure que je tente de mieux la circonscrire. Cette schématisation géométrique incite plus à envisager une confrontation réductrice des sommets deux à deux qu'à percevoir une véritable « relation triangulaire ». Dans sa thèse de médecine, où il s'est fixé comme objectif « de mettre en évidence les difficultés auxquelles sont confrontés médecins, patients et aidants du fait de cette relation à trois. En effet, chacun doit se positionner par rapport aux deux autres. », Cédric BORNES (BORNES, 2010, p. 13) revient sur ce terme de "relation triangulaire" qui selon lui « convient pour décrire les interactions qui existent entre les trois intervenants, médecin, patient et aidant » (op. cit., pp. 51-52).

On peut aisément imaginer que la projection sur une surface plane de cette relation malade-famille-soignant doit souvent prendre bien d'autres formes que « l'idéal équilatéral ». Les distances entre chaque sommet varient en permanence, pour imposer l'image d'un triangle aux contours variables. L'introduction



de ce jeu, de ce mouvement, mais également l'origine du terme même, nous amène à renoncer au triangle (forme géométrique attachée à une image, et donc figée), au profit de la notion de triangulation⁸⁴, qui renvoie à quelque chose de plus fluide, de plus dynamique, en perpétuel mouvement, un processus en somme, plus que son résultat.

Mais la confrontation du chercheur à ses pairs, telle qu'elle se pratique lors de séminaire par exemple, est ici tout à fait pertinente lorsque ses derniers m'interrogent sur ma propre place dans cette triangulation. La double dimension de la surface plane atteint ici ses limites, pour que le « je-chercheur » aille chercher sa propre place dans une troisième dimension, celle du tétraèdre⁸⁵. Quelques résurgences du « je-soignant », que je suis encore, m'autorisaient sans doute à me suffire jusqu'ici d'un petit coin de triangle.

Mais dans son travail, Cédric BORNES va plus loin. Il « *observe au fur et à mesure qu'évolue la maladie, un glissement de la communication avec le médecin, du patient vers l'aidant.* » (BORNES, 2010, pp. 51-52). Et BORNES, filant la métaphore chimique, de décrire différentes étapes dans son triangle : l'aidant facilitateur, catalyseur de la relation ; l'aidant réactif, prenant sa part dans la relation ; l'aidant comme principale interface entre le médecin et la malade, pouvant aboutir à la mise à l'écart du patient. Dit autrement, l'on passe d'un triangle plat médecin-patient à un second triangle plat médecin-aidant.

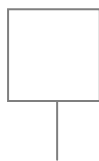
Parti de l'image sans doute régressive mais ô combien rassurante du triangle, et en glissant de proche en proche vers la relation triangulaire, la triangulation, puis le tétraèdre, il faudrait maintenant envisager l'étude des non dits ou interdits de savoir autour de la maladie d'Alzheimer à l'aune du temps qui passe ?

2.3. Retour à la case départ ?

Juin 2011 : A l'issue d'une première année, tout se passe comme si la structure de l'édifice vacille, la difficulté à recueillir la parole de la personne malade d'Alzheimer atteint la capacité de parole du chercheur. Les attaques de la capacité à penser, telles que les nomme Louis PLOTON (PLOTON, 2010), pathognomoniques de la maladie d'Alzheimer, envahiraient-elles également le chercheur ! Au non sens souvent associé à la démence vient se refléter ma propre confusion, dans tous ses sens (signification, orientation, perception), et n'ayant pas encore appris parfaitement à « *naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude* », comme nous y invite Edgar MORIN, j'expérimente pour

84 Technique de calcul de distances par relation entre les mesures des angles et les longueurs des côtés.

85 FAEBER, en 2002, parle de tétraèdre pour décrire un modèle pédagogique fondé sur les rapports entre quatre pôles : l'enseignant, l'apprenant, le savoir et le groupe. Au centre du tétraèdre se trouve le support de médiation permettant de garantir les interactions et les échanges entre les quatre pôles.



l'heure sa définition : « *L'être humain est complexe et porte en lui de façon bipolarisée les caractères antagonistes : sapiens et demens ; ...* »⁸⁶ (MORIN, 1999, p. 29).

3. QUE TRANSMETTRE QUAND TOUT SEMBLE OUBLIE

Plongé dans mes propres ténèbres, une petite lumière vacille au loin : la proposition d'un colloque doctoral, fin novembre 2011. Pourquoi ne pas s'engouffrer dans cette lueur, y voir une opportunité de faire le point, de se recentrer, ou de changer de regard, d'angle de vue ?

Dans une publication ayant « *pour objet la parole du dément et pour idée générale que celui-ci conserve un lien originel vital, étroit et indéfectible avec la parole* », Michèle GROSCLAUDE soutient « *que la prise en compte de la parole par le tiers est indispensable pour maintenir (ou re-susciter) le lien menacé ou disparu que le dément a entretenu avec lui-même et les autres, et par conséquent pour étayer une relation avec lui* » (GROSCLAUDE, 2003, p. 130). Pourquoi ne pas voir, dans cette proposition de parole en colloque faite au chercheur, cette forme de tiers, apte à maintenir ou re-susciter ce lien aujourd'hui menacé, entre un « *sujet-chercheur* » et son « *objet-de-recherche* » ?

L'intitulé même de l'appel à intervention, tel qu'il est écrit dans l'axe 2 rattaché au thème n° 4 : « *Temporalités, crises, repères en éducation et en formation* » m'interpelle⁸⁷. Des mots, des expressions ne demandent qu'à remettre ma pensée en mouvement : *clinique, histoire, transmission* et *expérience* invitent à réentendre la personne dans une période de sa vie bien plus large que celle qui concerne sa seule maladie d'Alzheimer. A vouloir « *mettre à jour* » ce qui ne pouvait se dire ou se savoir, n'ai-je pas également, et bien malgré moi, pris le risque de « *mettre à nuit* », comme le dirait Martine LANI-BAYLE, tout le reste ?

Si non-dits ou interdits de savoir peuvent faire sens dans la transmission, dits et savoirs ne le peuvent-ils point également, y compris dans le contexte de la maladie d'Alzheimer ? Mais alors, comment passer du « *non-dit* », bien réel mais par définition inaccessible par la parole, au « *dit* » tout aussi réel, mais pour l'heure potentiel ou à venir ? Avant de s'attacher définitivement (s'aliéner ?) à ce qui ne peut pas se dire autour de la maladie d'Alzheimer, ne faudrait-il pas éclaircir ce qui peut encore se transmettre ?

⁸⁶ Mais aussi « ... *faber et ludens ; empiricus et imaginarius ; economicus et consumans ; prosaicus et poeticus.* ».

⁸⁷ « *approche clinique centrée sur l'analyse de ce qui peut faire sens pour l'individu, dans la construction de son histoire et la transmission de son expérience* ».



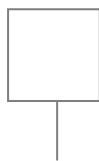
Serai-je capable, moi aussi, le temps d'une présentation, d'« oublier » un instant mon propre cheminement ? A l'image de la maladie d'Alzheimer, laisser filer ce qui paraissait au début essentiel, délaissier le chemin tracé pour en envisager un autre, de traverse, celui des questions inverses, abandonner momentanément un « tétraèdre en mouvement » pour se focaliser sur un seul sommet : celui de la personne atteinte de la maladie d'Alzheimer.

D'autres perspectives apparaissent, et avec elles, une méthodologie liée à la nouvelle focalisation choisie. A l'heure de la post-modernité, où la parole et l'expérience des anciens ne semblent plus inaliénablement liées à la transmission des savoirs, où la mort d'un vieillard ne sonne plus comme la disparition d'une bibliothèque, j'aimerais enregistrer, de façon simple (commentaire libre sur une question de départ), dans un format court (quelques minutes seulement) et sans évoquer la maladie ou le non-dit, des personnes âgées atteintes de la maladie d'Alzheimer sur ce qu'elles aimeraient transmettre. Oublier la maladie pour retrouver le sujet, délaissier un moment l'instant de vie présent pour écouter toute une histoire.

Une première étude de faisabilité a permis d'établir un échantillon de 15 femmes et 9 hommes, nés entre 1915 et 1936, vivant en Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes. L'outil de recueil de données, reste l'entretien clinique, privilégiant la co-construction entre narrataire et narrateur, mais est adapté à la spécificité de la pathologie des personnes ciblées : le format est écourté (5 à 6 minutes maximum) ; la question initiale unique et intentionnellement ouverte : « A votre âge, qu'aimeriez vous transmettre de votre expérience de vie aux plus jeunes ? »

Pour l'heure, alors que seulement une dizaine de personnes ont été enregistrées, la démarche engagée s'annonce prometteuse et a déjà recueilli quelques citations lourdes de sens : « *Les jeunes, ils ont beaucoup à apprendre* » ; « *On est tous des êtres humains et on a tous les mêmes droits dans la vie, mais dans beaucoup de famille, on ne parle pas de ça* » ; « *J'suis pas le gars à me lancer dans les trucs que je connais pas, mais dans la culture, je connais pas mal de chose* » ; « *Les anciens qui veulent [transmettre], ils peuvent, mais moi, j'expliquerai rien moi, ils sont assez grands [les jeunes] pour savoir* », « *Qu'est-ce que vous voulez que je vous dise ? on m'a habillé comme ça, ça ne me plait pas, c'est tout* » ; « *Il y a du manque de respect, on manque de charité* » ; « *Maintenant que j'ai perdu mes enfants, maintenant j'ai tout perdu* » ... Plus globalement, malgré l'oubli lié à leur maladie d'Alzheimer, toutes les personnes écoutées témoignent de grands thèmes à transmettre : la famille, le travail, la politesse, le respect, la différence des sexes et des générations et la transmission aux autres ce que l'on nous a transmis.

EN GUISE DE CONCLUSION



Alors en intitulant mon propos « Que transmettre quand tout semble oublié ? », voulais-je vous parler des malades d'Alzheimer ou du cheminement chaotique d'un chercheur qui se cherche ? J'ai souhaité vous faire partager, vous transmettre une expérience, mon expérience, et revisiter l'oubli, si attaché actuellement à la maladie d'Alzheimer, au regard de la transmission.

Mariana KAROL nous interroge : « *Qu'est-ce qu'une transmission réussie ? En quels termes lire son échec ? Quelles conditions minimales et nécessaires la rendent possible ? Qu'est-ce qui viendrait l'obturer ? S'agit-il de tout se souvenir ? Quelle est la place de l'oubli ? [...] Pour se souvenir, il faut l'oubli. [...] L'oubli n'est pas toujours un manque. [...] Comme sujets, nous avons besoin autant de nous souvenir que d'oublier.* » (KAROL, 2004).

Alors vous ai-je tout transmis aujourd'hui ? Qu'en est-il de tout ce que j'ai oublié de vous dire ? Pour ne pas l'oublier, je citerai une dernière fois Martine LANI-BAYLE : « *L'acte de réécriture le plus nécessaire pour la plupart d'entre nous [...] est de supprimer. Il est ressenti par la plupart des écrivains non habitués comme douloureux, chacun s'imagine que c'est quelque chose de lui-même qu'il enlève. Or, il s'agit d'un acte salutaire, qui accroît la vie de ce qui reste.* » (LANI-BAYLE, 2006a, p. 109).

L'oubli n'est il pas, lui aussi, cet acte salutaire qui permet de supprimer et accroît la vie de ce qui reste ? Il est trop tôt pour dire si l'inflexion méthodologique et les résultats qui en découleront serviront la recherche initiale ou l'orienteront définitivement vers de nouvelles problématisations. Mais en oubliant moi-même ce qui m'apparaissait un temps comme l'essentiel de mon objet de recherche, une nouvelle priorité a surgi : sous la maladie, la personne, une histoire à transmettre. Comme si, inexorablement, entre interdit de savoir et interdit d'oublier, coulait l'expérience.

REBOND

« *Je suis née en 1931, à 6 heures du matin. Mais si c'est pour être enregistrée, je ne me rappellerai pas. Je veux bien vous rendre service, mais je sais pas si les personnes m'écouteront. Je peux dire tout ce que j'ai passé, ma vie passée, enfin une partie toujours. Je suis née en 1931, à 6 heures du matin. J'ai été élevée par mes sœurs, par des sœurs, les sœurs de la maison bleue. J'y ai passé tout mon temps, mais maintenant, je vais être ailleurs. Est-ce qu'ils m'écouteront aussi, moi, je ne sais pas. Je ne sais pas comment vous dire, je suis pas osée vous savez à faire tout ça. Dire et faire, ça fait deux aussi. Moi, j'ai été élevée par des sœurs. Je ne sais pas comment ils prendront ça aussi, ce que je leur dis. Moi, s'il fallait que je vous raconte ma vie, élevée par les personnes de la ferme, parce que mon père travaillait dans une ferme. Il est ignorant, il connaît rien, il sait rien. Je l'ai pas vu la dernière fois quand j'y ai été, où qu'il est, j'en sais rien, je sais pas. C'est bien, vous avez de bonnes intentions, mais moi, si je vous dis ce que j'ai vécu, forcément, il y avait des moments où c'était pas très bien. Je suis née en 1931, à 6 heures du matin. M'enfin, je veux bien vous dire, il*



y a des choses, je ne sais pas si c'est pour garder ou pour donner aux autres. Moi, comme j'étais pas, comment je vais vous dire. Par exemple, la lecture, je saurais pas trop dire ce que c'est. Je vais détourner la conversation. Parce que j'avais un père, il me ... ah, je vais pas le dire, il me prenait, comme ça, à l'improviste, c'était pas un homme chrétien quoi. Ce que je veux dire, il m'emmenait dans les champs et puis ... c'est un secret ça.»

BIBLIOGRAPHIE

ARGOUD D., PUIJALON B. (2003), « Enjeux et limites d'une prise en compte de la parole des vieux », *Gérontologie et société*, 2003/3, n° 106, pp. 23-39.

BLANCHARD F., MORRONE I. et coll (2006), « Une juste distance pour soigner ? ou savoir se rendre proche avec respect », *Gérontologie et Société*, n° 118, septembre 2006, pp. 394-26.

BORNES C., (2010), La relation médecin-patient-aidant dans la maladie d'Alzheimer – Enquête qualitative réalisée à partir d'entretiens individuels de patients, et de focus groups de médecins généralistes et d'aidants familiaux, Thèse pour le doctorat en médecine, Faculté de Médecine Paris Descartes (Paris 5).

DEMOURES G. (2003), « Paroles de déments, parole aux déments », *Gérontologie et société*, n° 106, pp. 111-128.

FOURTANE S. (2003), « Paroles plurielles de longues vies », *Gérontologie et société*, 2003/3 n° 106, pp. 51-74

GROSCLAUDE M. (2003), « Les déments parlent donc ? », *Gérontologie et société*, n° 106, pp. 129-145

KAROL M. (2004), « La transmission : entre l'oubli et le souvenir, le passé et l'avenir », *Le Télémaque*, 2004/2 n° 26, pp. 103-110. Traduction Laura Lambert

LANI-BAYLE M. (2000), « Entre interdits de savoir et interdits d'oublier : une alternance complexe ». Colloque européen Alternance et complexité en formation, 16 au 18 mars, IRTS, Talence.

LANI-BAYLE M. (2006a), *Ecrire une recherche : Mémoire ou thèse*, Lyon, Chronique sociale.

LANI-BAYLE M. (2006b), *Taire et transmettre - Les histoires de vie au risque de l'impensable*, Lyon, Chronique Sociale.

LANI-BAYLE M. (2007), « L'entretien clinique en recherche(-action) - de quelques indicateurs de réflexion »,

MONTANI C. (2001), « La version cachée de la maladie d'Alzheimer : celle livrée par le patient », *Gérontologie et Société*, n° 97, pp. 151 à 158.



MORIN E. (1999), Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil, disponible à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>, consulté le 5 juin 2011.

PLOTON L. (2010), Ce que nous enseignent les malades d'Alzheimer, Lyon, Chronique sociale.

POURTOIS J.-P., DESMET H., LAHAYE W. (2007-2009), « Les points-charnières de la recherche scientifique », Cours de Méthodologie Master 2 de recherche à distance francophone en Sciences de l'Education (Mardif), Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Mons-Hainaut, disponible à : http://www.renforce.net/mardif/Methodo/Methodologie_M2r.pdf, consulté le 16 octobre 2011.

Systeme éducatif, Politique et formation

Thème 8

CENTRE DE RECHERCHE EN
EDUCATION DE NANTES







**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

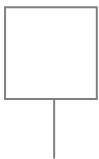
Nantes – 25, 26 novembre 2011

Philippe Bernier

Crise école terrains sensibles – Paris Ouest-La Défense

delucabernier2@wanadoo.fr

**Lacunes anthropologiques en
formation des maîtres**



Nous avançons l'hypothèse qu'il existe des lacunes au sein du dispositif de formation des maîtres portant sur certaines dimensions de la relation pédagogique⁸⁸. Ces lacunes nuisent à l'effort de prévention et de traitement des situations violentes susceptibles d'être rencontrées par les enseignants. Elles peuvent être mise en évidence par la confrontation du discours enseignant au discours institutionnel sur le dispositif de formation ainsi qu'au discours constitué par le paysage informationnel. Ainsi, nous forgeons pour la circonstance le syntagme de *lacunes anthropologiques* qui recouvre la dimension anthropologique de la violence, de la pédagogie, mais aussi la parole, le corps, les affects (comme l'angoisse), la dynamique des groupes ou l'inconscient.

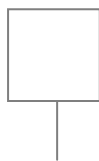
Nous proposons à la réflexion une hypothèse concernant la question récurrente de la violence à l'école, question qui fait symptôme dans une institution en crise, question hyper-déterminée s'il en est, conjuguant les surdéterminations frappant la question de la violence, le champ scolaire et la formation des enseignants.

La mise en évidence de ce que nous allons caractériser comme *lacunes anthropologiques* procède du vis-à-vis de trois discours : le discours que tiennent les enseignants au sujet du dispositif de formation, le discours institutionnel incarné par ce dispositif et le discours informationnel sur le thème de la violence à l'école. Nous parlerons ici à ce sujet d'un *paysage informationnel* et cette expression (en usage dans le champ de l'information et de la communication) désignera l'ensemble des ressources en informations susceptibles d'être consultées. Les vingt dernières années ont vu un développement énorme en quantité de ce paysage. De surcroît à la pléthore d'ouvrages plus ou moins spécialisés, il existe un grand nombre de revues, professionnelles ou de vulgarisation, qui traitent de la violence. Dans notre recherche, nous avons plus particulièrement porté attention sur les publications syndicales car toujours présentes dans les écoles, en général dans les salles des maîtres. Une analyse de ces publications sur dix ans (1995-2005), issues de plusieurs tendances syndicales, a ainsi permis d'établir une liste des communications concernant la violence et la formation des maîtres. Les entretiens menés avec des enseignants du Primaire montrent que leurs représentations concernant la violence dans leur exercice quotidien ne semblent pas affectées par les informations proposées au sein du paysage informationnel général. Or, ces représentations peuvent être mobilisatrices ou démobilisatrices dans les démarches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, selon pour exemple que la violence soit considérée comme un déterminisme (économique, social, culturel, psychologique ou biologique), ou un choix rationnel de la part d'un acteur.

De plus, il existe au sein de ce paysage informationnel la relation d'expériences de formation qui tiennent compte des dimensions essentielles que nous évoquions plus haut : pédagogies actives, formations par le jeu théâtral, groupes de parole ou stages sur la résolution non-violente des conflits.

La confrontation des discours enseignant et institutionnel à ce paysage informationnel révèle ainsi plusieurs lacunes dans le dispositif de formation. Ces lacunes concernent des dimensions qui apparaissent pourtant essentielles dans le travail sur la violence : la sienne, celle de l'autre, celle de l'institution

⁸⁸ À l'origine de cette communication, une thèse en Sciences de l'éducation soutenue en juin 2010 sous la direction de Jacques Pain à Paris Ouest-La Défense sous le titre « *La formation des maîtres à l'épreuve de la violence. Déni institutionnel et professionnalité* ».



Néanmoins, les impératifs de cette communication font que nous allons privilégier les discours enseignant et institutionnel.

Nous allons donc tout d'abord présenter l'analyse des discours tenus par les enseignants⁸⁹ que nous avons interviewés concernant la formation qu'ils ont reçus par l'institution, ou qu'ils ont suivis par d'autres voies.

1. Le discours enseignant sur la formation initiale et continue

Un premier constat frappe par sa massivité et sa quasi-unanimité chez les enseignants rencontrés : ceux-ci témoignent n'avoir pas reçu de formation du tout concernant la violence. Cette révélation n'est pas formulée sur le mode de la plainte mais plutôt comme une observation réfléchie, puisée dans leurs souvenirs ; ou bien énoncée comme une évidence.

La *formation initiale* concernant la violence est jugée sévèrement par les enseignants interrogés, qui évoquent plusieurs faiblesses dans l'offre institutionnelle. Selon eux, il existerait un réel déficit sur la question, voire une absence de module sur la violence bien que les formateurs sachent que les stagiaires y seront confrontés⁹⁰.

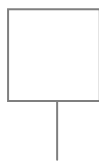
Lorsque des modules figurent dans l'offre, ils sont optionnels et offrent trop peu de places ou sont jugés trop court (2h). De plus, au sein de ces modules, la question de la violence se voit traitée selon l'angle des savoirs plus que sur les pratiques ou la manière de la prévenir. Le thème de la violence est parfois abordé dans des moments moins spécifiques, comme le temps de Formation Générale, mais également traité sous forme d'exposé magistral, ce qui fait apparaître le discours des formateurs comme en décalage avec la réalité du terrain.

Au sujet de la *formation continue*, les enseignants témoignent également d'un manque au niveau de l'offre du Plan Académique de Formation car il n'y aurait pas assez de stages proposés, ou bien pas assez de places dans ceux-ci. Et ce malgré une très forte demande.

Nous pouvons citer ici une analyse énoncée par plusieurs enseignants selon laquelle la difficulté pour l'institution à proposer une formation pertinente tiendrait à son propre rapport à la violence. Ainsi,

⁸⁹ Analyse thématique de seize entretiens semi-directifs menés avec des enseignants du Primaire de l'académie de Versailles de profils, d'ancienneté et de parcours professionnels différents.

⁹⁰ Á envisager avec l'obligation institutionnelle de présenter un élément de formation à la prévention de la violence : obligatoire depuis 1996, 25 à 30 heures doivent y être consacrées au minimum, hors temps de stage.



toute formation s'avèrerait impossible car l'institution elle-même est à l'origine de la violence. Cette violence institutionnelle inhérente au fonctionnement de l'école serait donc masquée par un *tabou* ou par un *déni* de la violence à l'école⁹¹.

Cependant, les enseignants ne dépendent pas uniquement de l'offre institutionnelle pour se considérer comme outillés face à la violence qu'ils sont susceptibles de rencontrer.

Pour certains, les études suivies à l'université leur ont apporté des éléments d'information importants comme la préparation d'une Licence de Sciences de l'éducation, avec notamment un module sur la violence animé par Jacques Pain du secteur « Crise, école, terrains sensibles » à Paris Ouest-La Défense. Dans un autre cas, c'est la préparation du CAPEPS qui lui a permis de travailler le rapport à la violence et au corps. Enfin, un dernier évoquera ses études de Droit.

Certains des enseignants ont développé leurs compétences par des initiatives plus personnelles, comme la mise en œuvre d'une démarche de comparaison des réponses apportées à la violence au sein des différentes écoles où ils ont eu l'occasion de travailler. Il sera également cité la participation à une formation d'animateur CEMÉA.

Après ce constat sur la formation reçue, nous allons présenter les contenus de discours concernant les attentes des enseignants concernant la formation.

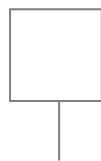
2. Les contenus de la demande de formation

Les enseignants ont exprimé dans leurs entretiens une très forte demande de formation sur le thème de la violence. Ils proposent d'ailleurs de multiples suggestions portant sur le contenu.

Tout d'abord, ils souhaitent que la formation les prépare à l'inattendu. Derrière cet énoncé *a priori* paradoxal se dévoile le constat qu'il ne s'agirait pas d'acquérir la « bonne » manière de procéder, mais plutôt de mieux comprendre ce qui se passe dans les situations violentes, afin de pouvoir s'adapter à l'incertain. Une compréhension élargie des situations violentes doit reposer selon eux sur une base théorique, qui intègre les apports de la recherche. Ce temps théorique permettra de traiter tous les aspects de la violence, au sens général et singulier, comme la violence sociale et culturelle, la violence institutionnelle, ou les violences sexuelles.

Le temps de formation devra également développer la connaissance du processus de développement des enfants ; et, plus globalement apporter des éléments de formation en psychologie. Une formation en pédagogie est demandée sous la forme de la pédagogie différenciée.

⁹¹ Signalons ici la mention d'un tel déni de la part d'un formateur IUFM interviewé (P. Daviaud).



Le doute exprimé sur l'intérêt de la théorie ou du cours magistral en formation semble toutefois résider dans un usage qui serait exclusif de toute autre approche, comme le point suivant semble le confirmer.

En effet, de manière complémentaire à cette dimension théorique, et dans un objectif d'activation de ces savoirs, il serait judicieux selon les enseignants de proposer des mises en situation au moyen de jeux de rôles. Il sera ainsi cité le cas du jeu théâtral proposé à l'IUFM de Toulouse sur des situations possibles de classe. Les enseignants interrogés ont également témoigné de leur intérêt au sujet d'un travail sur les ressentis, les émotions, la relation affective, voire un travail spécifique sur le conflit.

Ce moment de pratique peut également être l'opportunité d'un travail sur les insultes, afin de par exemple mieux appréhender l'écart langagier avec les élèves.

Il serait également pertinent aux yeux des enseignants de rencontrer des personnes confrontées à la violence qui accepteraient de témoigner de leur expérience. Il serait même intéressant que ces personnes appartiennent à d'autres institutions que l'Éducation nationale.

Dans la même idée d'une forme d'« hétérotopie » par rapport au milieu scolaire, il serait intéressant d'effectuer un stage réflexif au sein d'une institution travaillant avec des enfants ayant connu la violence ; ou bien dans une prison.

Nous allons maintenant présenter ce que l'institution met en place dans son dispositif de formation concernant la question de la violence.

3. Le discours institutionnel concernant la formation des enseignants et la violence

L'analyse du discours institutionnel vaut aujourd'hui pour sa valeur de témoignage puisque le dispositif de formation a fortement évolué depuis avec la fermeture des IUFM et la délégation aux universités, puis l'abrogation de l'année de formation initiale. Néanmoins, il est toujours heuristique de confronter la réponse institutionnelle d'alors avec une problématique toujours présente, mais dont les moyens de résolution se sont réduits.

En 1994, quand Georges Fotinos produit le rapport *princeps* sur les violences scolaires (publié en 1995), les IUFM n'ont en charge que la formation initiale (les MAFPEN se chargent de la formation continue). Selon son enquête, les actions de formations prenant la violence pour thème concernent moins d'un quart des IUFM, la formation continue compensant en partie cet état de fait. De plus, les formations proposées sont nettement informatives et destinées aux CPE.



Si l'on croise ce constat à celui de Catherine Blaya qui a mené en 2005 une enquête auprès de vingt IUFM⁹², il apparaît que 95% des établissements proposent un contenu se rapportant à la violence ou aux situations difficiles (en précisant que seuls vingt IUFM sur trente et un ont répondu au questionnaire). Mais seulement 38% le proposent depuis moins de trois ans. Dans 85% des cas, il s'agit de modules de moins de vingt heures, sous forme de cours magistral. Seuls cinq IUFM proposent cette formation aux enseignants de l'école élémentaire. Enfin, 86% des formateurs n'ont pas reçu de formation spécifique.

L'on voit que les dispositifs de formation ne sont toujours pas à la hauteur des annonces politiques qui font pourtant consensus concernant l'importance de la formation des enseignants.

Pour les besoins de notre recherche, nous avons procédé à une enquête de même nature. Nous avons contacté certains IUFM, ou consulté leur site Internet, pour nous procurer le descriptif des formations proposées, en 2003 et 2009.

Nous avons choisi des IUFM situés dans des académies repérées comme « violentes », d'après les plans de lutte. Rappelons qu'en 1997, six académies étaient concernées (Amiens, Aix-Marseille, Lyon, Lille, Créteil et Versailles). Le plan de relance de 2000 a intégré quatre nouvelles académies (Toulouse, Montpellier, Strasbourg et Rouen).

Ont été considérés les items des formations initiale et continue concernant la violence (items spécifiques) ainsi que les items concernant des thématiques proches comme la civilité ou la citoyenneté, en effet, les violences scolaires y sont parfois abordées (items apparentés).

Enfin, les formations de formateurs ont également été visitées pour y repérer s'ils abordent cette problématique.

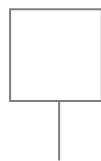
En contrepoint, les formations proposées dans l'IUFM d'une académie qui n'était pas concernée par les plans de lutte ont été analysées. Notons que la formation continue relève des académies, en fonction des besoins des enseignants et des spécificités des terrains d'exercice.

On observe ainsi que toutes les académies analysées ont mis en place des formations abordant la violence. Cependant, entre 2003 et 2009, on remarque que l'offre semble se réduire, ce qui peut être un effet de la réduction générale de l'offre de formation continue, réduction dénoncée par ailleurs par les syndicats.

Ensuite, les formations proposées interviennent à tous les niveaux de la formation : en formation initiale et continue, pour le Primaire et le Secondaire⁹³.

⁹² Présenté in Bergugnat-Jannot (2006), cité in Debarbieux (2008, p.187).

⁹³ Néanmoins, on peut observer que le Secondaire se voit proposer une offre plus diversifiée, très certainement en raison de l'acuité du problème à ce niveau.



Il est intéressant de noter qu'une offre diversifiée peut être rencontrée même dans une académie non concernée par les plans de lutte (Académie du Limousin pour exemple).

En ce qui concerne les formateurs, ceux-ci sont généralement des membres de l'institution scolaire. Cependant, quand les formateurs sont des IEN, il faut se poser la question de la liberté d'expression d'un enseignant face à son supérieur hiérarchique. La relation formative se ressent de cette polarisation. En 1982, le rapport Peretti soulignait « *l'incompatibilité entre les fonctions hiérarchiques et les fonctions de formation* ». La formation envisagée comme un remaniement en profondeur des représentations des enseignants nécessite un cadre sécurisé, cela implique donc une confidentialité par rapport aux supérieurs hiérarchiques. Selon Patrice Ranjard (1984, p.210), cette tutelle hiérarchique constitue le « *vice fondamental* » de toute formation interne à une institution.

Grâce au paysage informationnel que nous avons défini par l'analyse des publications syndicales (et la bibliographie en général) nous pouvons mettre en évidence au sein du dispositif institutionnel de formation une série de dimensions anthropologiques qui ne sont pas abordées. Ces *lacunes anthropologiques*, tant au niveau des discours que des pratiques, mettent en évidence le peu d'importance accordée par l'institution au fait que les processus de formation, d'éducation et d'apprentissage engagent toutes les dimensions de l'être humain : affectives, corporelles, intellectuelles.

4. Les lacunes anthropologiques

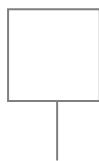
Nous parlons de lacunes *anthropologiques* car, comme nous l'avons exposé, et en premier lieu : la violence est le propre de l'homme. Cette humanité de la violence implique que toute élaboration relèvera d'une approche anthropologique. De plus, la pédagogie est elle-même profondément liée à l'anthropologie comme l'avance Christoph Wulf (2006) pour qui, sans cette *hypothèse anthropologique*, l'acte formateur ou éducatif est impossible⁹⁴.

Nous allons présenter les différentes dimensions lacunaires que nous avons relevées au sein des dispositifs de formation, en les confrontant aux travaux existant dans le paysage informationnel.

La violence

Il peut paraître provoquant de citer la violence comme première lacune dans l'offre de formation puisque nous avons évoqué toute une série de dispositifs traitant de ce thème. Néanmoins, le traitement de la question de la violence peut être qualifié de lacunaire car l'approche n'en est qu'abstraite, rhétorique même, par le moyen d'exposés magistraux ou d'échanges entre pairs. Rappelons que le rapport Fotinos évoquait une loi du silence sur la question en parlant d'un déni de la violence enfantine et Philippe Daviaud, formateur IUFM que nous avons interviewé, évoquait témoignait d'un déni de la violence par l'institution. Or, les travaux historiques ont mis en évidence que l'emploi de la violence ne posait pas de problème dans

⁹⁴ C'est pourquoi il est troublant de remarquer que l'anthropologie est quasi-inexistante d'ouvrages de synthèse concernant la formation et l'éducation comme l'observe Le Grand en 2004.



l'école, car relayant la violence sociale. Des recherches plus contemporaines commencent à faire émerger l'emploi de la violence par les enseignants (Douet, 1987 ; Carra, 2009), ainsi que la violence au quotidien qui s'exerce entre les élèves (avec l'émergence d'une sensibilité à la question du harcèlement moral). La dimension anthropologique de la violence constitue elle-même une lacune dans les travaux des chercheurs ou les représentations des enseignants. La reconnaissance de la violence comme propre de l'homme, en écartant l'animalisation ou la naturalisation, semble un préalable à toute démarche de formation et de prévention.

La pédagogie

De même que pour la violence, considérer que la pédagogie fait l'objet d'un manque dans la formation distribuée par l'institution peut sembler une provocation. Nous ne pensons pas ici à une lacune complète concernant la pédagogie en général, mais à la possibilité de son intervention dans la prévention de la violence. Dans cette perspective, Philippe Meirieu a évoqué un *déni de la pédagogie* dans un texte publié dans le quotidien *Le Monde* en 1995⁹⁵. Selon lui, le recentrement de l'école sur les savoirs fondamentaux (qu'il situe en 1984 avec l'action du ministre Jean-Pierre Chevènement) a conduit à une redéfinition de l'identité professionnelle des enseignants, crispée sur les savoirs disciplinaires. De plus, les militants pédagogiques sont écartés de la formation des enseignants et on observe un refoulement des découvertes des grands pédagogues historiques. Il ne faut pas négliger l'impact de la littérature polémique dans cette évolution et dans la thèse, nous avons relevé dans notre recherche la reprise par les hommes politiques de thèmes évoqués dans ces ouvrages tenant du pamphlet.

Ce déni de la pédagogie va se payer selon Philippe Meirieu par le découragement des enseignants et par le retournement de la violence contre l'institution qui les fait souffrir. Nous ajouterions à ces conséquences probables le retournement de la violence contre les élèves, et l'augmentation des violences entre les élèves.

Des solutions de prévention et de traitement des situations violentes existent cependant, comme celles formalisées par des pédagogues tels Célestin Freinet et Fernand Oury. Nous citerons pour exemple l'institution du Conseil qui permet d'élaborer les enjeux psychiques dans la classe et de reprendre collectivement l'origine de certains comportements violents (Vasquez, Oury, 1967, p.87)⁹⁶.

La formation des enseignants devrait donc comporter une dimension pédagogique forte, que la maîtrise écarte.

Les enjeux psychiques : l'angoisse et l'inconscient

⁹⁵En 2012, il rappelle sur son site que ce texte reste malheureusement d'actualité : http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/violence_1995.pdf, consulté le 15 janvier 2012.

⁹⁶ Le Conseil assume la fonction de cerveau (compréhension) et de rein (épuration) au sein de la classe institutionnelle.



Les enjeux psychiques prennent beaucoup d'importance dans la relation de formation, qui s'avère occasionner un moment d'angoisse pour les sujets en formation. Un objet péjoratif comme la violence ne peut que renforcer les mécanismes défensifs, les résistances ou la relation d'emprise. De même, le registre narcissique est sollicité au plus haut point : la violence, c'est une question de vie et de mort.

La relation pédagogique est tout aussi « *dangereuse* », ce qui amène les sujets à mettre en place des défenses spécifiques (Abraham, 1972, p.20). Les différentes formations analysées ne semblent pas prendre en compte cette dimension psychique d'angoisse. Mais les chercheurs en Sciences de l'éducation sont peu motivés par la dimension affective de l'enseignement (Latry, 2004, p.3). Il faut donc signaler tout l'intérêt des travaux de Claudine Blanchard-Laville (2001, p.3) qui recommande aux formateurs d'intégrer cette dimension psychique à leur action.

Après l'angoisse, nous allons donc maintenant détailler une autre dimension qui n'est pas abordée dans la formation des maîtres : celle de l'inconscient⁹⁷.

Le paysage informationnel n'est pas avare de ressources et de travaux portant sur l'importance du registre de l'inconscient dans la relation éducative. Très tôt, le mouvement psychanalytique s'est intéressé à cette question. Ainsi, dès 1913, Freud encourage fortement le pasteur Pfister⁹⁸ et Hans Zulliger⁹⁹ et en 1929, Anna Freud organisera quatre conférences sur la psychanalyse pour les instituteurs de Vienne¹⁰⁰. Autour de Freud, un groupe a spécifiquement travaillé sur l'apport de la psychanalyse à la pédagogie, et des enseignants tentaient d'intégrer les acquis de la psychanalyse à leurs pratiques (Filloux, 2000, p.6). La *Revue de pédagogie psychanalytique* publiera plus de trois cents textes entre 1926 et 1937¹⁰¹.

Cette transposition (Pain, 1993, p.19) de la psychanalyse à un autre champ a suscité de nombreux travaux, dont certains soutiennent des actions de formation des enseignants (Filloux, *ibid.*, p.22).

La période la plus intéressante dans l'optique de notre questionnement est celle qui s'étend de 1945 aux années 70 avec l'émergence de la problématique de l'inconscient dans la classe au sein du mouvement de pédagogie institutionnelle (avec Raymond Fontvieille et Fernand Oury, puis Catherine Pochet, Aïda Vasquez¹⁰²). Pour les pédagogues de ce mouvement, tenir compte de l'inconscient est une évidence car l'enfant « *ne peut le laisser au portemanteau* » (Laffite, 1999, p.266). En effet, la relation pédagogique constitue un « *accélérateur d'inconscient* » (Imbert, 1996, p.16) qui réactive des vécus archaïques.

⁹⁷ En fait, nous résumons sous ce terme les processus psychiques qui y sont liés comme le transfert, les fantasmes ou le désir.

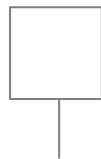
⁹⁸ Auteur de *La méthode psychanalytique* puis, en 1916 de *La psychanalyse au service des éducateurs*.

⁹⁹ Auteur de *La psychanalyse à l'école*, « merveilleux petit livre » selon Freud.

¹⁰⁰ (Vasquez, Oury, 1967, p.234).

¹⁰¹ Une anthologie nous est présentée par Mireille Cifali et Jeanne Moll (1985). Jeanne Moll (1989) propose également une description et une analyse de ces textes.

¹⁰² *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967) décrit et théorise la classe coopérative au regard des hypothèses freudiennes.



Il ne s'agit pas pour autant de faire de la psychanalyse dans la classe mais plutôt la psychanalyse *de* la classe¹⁰³ et d'employer certains concepts pour comprendre un peu ce qui s'y passe¹⁰⁴. En effet, le risque existe que l'enseignant, riche de cette nouvelle connaissance, se mette à interpréter tout ce qui se passe avec les élèves, projetant ces propres fantasmes (Vasquez, Oury, 1967, p.174)¹⁰⁵. La « découverte » de la pédagogie institutionnelle consiste en cet ensemble de médiations, les institutions, qui « *inscrivent dans la matérialité de l'espace, du temps et des différentes activités, la possibilité de nouveaux investissements de désir* » (*ibid.*, p.44). Les institutions déplacent les investissements transférentiels du face-à-face parfois mortifère « élève-enseignant » ou « élève-élève », par leur effet de tiers.

Il existe d'autres références à l'inconscient dans le champ pédagogique et formatif, qui n'est pas plus évoqué dans les dispositifs de formation. Nous voulons parler d'abord des groupes de parole type Balint¹⁰⁶. Ces groupes, supervisés par un psychanalyste, n'ont pas pour objectif une forme d'analyse réflexive des pratiques mais bien plutôt de permettre une expression libre et sans jugements des affects. La référence psychanalytique permet d'éclairer ce qui se passe dans la relation (Natanson, 2002, p.10), et qui empêche d'atteindre les buts conscients (*ibid.*, p.104). L'inavouable peut s'y dire (Imbert, *op.cit.*, p.69). Il s'agit d'une transformation de la plainte.

Le groupe

Bien que la classe consiste en un groupe d'élève en présence d'un adulte, nous n'avons pas trouvé de formations qui abordent cette dimension groupale dans les dispositifs institutionnels. Or, la situation de l'adulte seul face au groupe constitué par les élèves est particulièrement anxiogène (Abraham, *op.cit.*, p.53). En 1972, Ada Abraham faisait déjà le constat d'« *un savoir sur la dynamique des groupes qui est encore refusé et dans la théorie et dans la pratique dans le champ éducationnel* » (*ibid.*, p.26) bien que la dimension groupale soit constitutive de son travail (*ibid.*, p.54). En 2006, André Sirota pose le même constat de la rareté de cette dimension dans la formation des enseignants (2006, p.137). Selon lui, l'ignorance des dynamiques groupales conduit l'enseignant à produire des effets dérégulateurs, à son insu (*ibid.*, p.140). On peut donc toujours observer le paradoxe d'enseignants qui vont avoir à gérer des groupes tout au long de leur vie professionnelle sans jamais y avoir été formé (Debarbieux, *op.cit.*, p.190)¹⁰⁷.

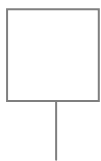
¹⁰³ (Vasquez, Oury, 1967, p.233).

¹⁰⁴ Ainsi, la notion de transfert peut se voir transposée en « transfert didactique » (Blanchard-Laville, 2006, p.128). Sur cette question fondamentale du transfert dans la classe nous renvoyons à Cifali (1998) et Imbert (1996).

¹⁰⁵ Plus loin, les auteurs comparent l'usage non-contrôlé de la psychanalyse dans la classe à une opération chirurgicale dans un grenier poussiéreux (*ibid.*, p.240).

¹⁰⁶ Pour un exposé plus détaillé (Imbert, 1996, p.192-203).

¹⁰⁷ Signalons que cette dimension groupale est explicitement prise en compte par la pédagogie institutionnelle avec une référence à Lewin, Moreno, Bion, Anzieu (Thébaudin, Oury, 1995, p.149 ; Laffite, 2006, p.26 ; Vasquez, Oury, 1967, p.75, p.219-232). On peut donc remarquer que ce mouvement pédagogique articule dans ses techniques trois importantes dimensions lacunaires dans l'institution scolaire : la pédagogie, l'inconscient et le groupe.



La parole

Nous souhaitons attirer ici l'attention sur la discipline de la parole dans les classes, qui fait l'objet d'un contrôle sévère de la part des enseignants. La gestion de la classe constitue en effet le « cœur ambivalent » (Barrère, 2006, p.403) du métier, en raison des dimensions affectives et relationnelles impliquées. La parole des élèves est généralement distribuée par le maître, à son gré. Les échanges entre élèves sont vite assimilés à un parasitage et qualifiés de « bavardage ». Cette maîtrise de la parole des élèves qui s'exemplarise dans la production du silence¹⁰⁸ constitue donc pour l'enseignant une des marques les plus visibles de son autorité et de son pouvoir avec la figure idéale de la classe « calme »¹⁰⁹. Selon Francis Imbert (1994), la dimension symbolique qui permet de créer du lien au sein de l'institution nécessite des lieux de parole pour se reconstituer en permanence. Il présente l'intérêt de la pédagogie institutionnelle qui propose de tels dispositifs symbolisant pour régler les conflits entre élèves, les manifestations de plaintes, le circuit des désirs. Francis Imbert rappelle que les enseignants doivent être formés à cette fin, et œuvrer au sein d'un collectif. Mais le passage « du silence au tumulte » pendant le temps du Conseil, la libération parfois agressive de la parole enfantine, peut être vécu comme un temps « éprouvant » par l'enseignant qui peut se sentir « détruit » (Vasquez, Oury, 1967, p.95). Les rituels et les responsabilités (Président, maître, secrétaire) ont ainsi pour fins de protéger les sujets en présence.

Avec cette discipline de la parole, celle des corps figure la seconde dimension au cœur de la gestion de la classe par l'enseignant.

Le corps

Nous entendons ici l'importance de la dimension corporelle dans l'espace de la classe et de relation pédagogique. La gestion actuelle des corps dans l'école reste influencée par les pratiques ayant cours dans les institutions religieuses d'enseignement et la conception dualiste qui la fonde. L'approche historique des institutions pédagogiques met en évidence cette survivance (Prost, 2006, p.26, Giolitto, 2003). L'institution attend de l'enfant qu'il manifeste une corporéité conforme à des normes, une « orthopédie » qui constitue un « préalable didactique » à la transmission du savoir (Prairat, 2003, p.37). La socialisation scolaire repose ainsi sur une rationalisation des corps spécifique à l'institution : imposition du silence, recours aux sanctions corporelles, codification des déplacements (Prairat, *ibid.*, p.33). Bien que l'école républicaine se soit construite en opposition à l'école religieuse (sur la question des châtiments corporels par exemple), des traces du religieux perdurent.

L'« épaisseur » du corps fait obstacle à la transmission des savoirs : mouvements, sons, odeurs sont autant de parasites à la transparence de la relation pédagogique. Le corps reste le meilleur média

¹⁰⁸ Catégorie religieuse à l'origine (Prairat, 2003, p.35), le silence conserve le poids de cet héritage au vu de la place qu'il occupe dans la conception d'une classe bien « tenue » par l'enseignant.

¹⁰⁹ Conception autoritariste opposée à l'installation d'un silence propice à l'inspiration par Philippe Rousseau formateur à l'IUFM de Lorraine (2003, p.104).



protestatoire contre la violence institutionnelle ou ce qui est perçu comme tel : turbulence, « hyperactivité », inattention, violence mais aussi inhibition, fatigue¹¹⁰.

Claude Pujade-Renaud (1883) a particulièrement analysé perception des corps enfantins par les enseignants. Le bruit et l'agitation renvoient à la conception d'un enfant-animal à dresser. De sa recherche, dont la conclusion lui paraît fort banale, il retourne que la dimension corporelle de la relation pédagogique a été « occultée » (*ibid.*, p.147). Le corps figurerait donc un implicite de la pédagogie (Wulf, 2005, p.39), et se voit mis à part sous la forme de l'éducation physique (Dominicé, 2005, p.74). Bien qu'elle observe que de nombreuses techniques prônent un retour au corps¹¹¹, il ne s'agit selon elle que d'un « gadget » destiné à masquer les significations réelles que prend l'usage du corps en milieu pédagogique. Une formation par le corps aurait pour objectif d'ouvrir à une forme de sensibilité (*ibid.*) à ce qui se passe en classe. Le risque d'une injonction à « faire du corps », dans une démarche positiviste, tend uniquement fournir à l'enseignant un supplément de pouvoir, et à masquer par là même l'épreuve de la rencontre imaginaire des corps (*ibid.*, p.150).

Conclusion

Pour conclure, la violence dans le champ scolaire, problématique largement instrumentalisée, dont l'actualité reste évidente, constitue une question particulièrement complexe, en raison de la place qu'occupe l'école dans la société, les missions qui lui sont confiées et les attentes qu'elle suscite. La formation des enseignants sur cette question représente donc une question qui intéresse la société. La mise en évidence de lacunes au sein du dispositif de formation (ainsi que les idéologies qui semblent y afférer) représente une démarche qui, au-delà du questionnement savant, touche au politique même, au sens des conditions du vivre ensemble. Questionner les évidences et le « ça-va-de-soi », suspendre les préjugés représentent autant de formulations pour décrire une visée similaire : permettre le travail du rapport à la violence des enseignants, en vue d'une professionnalité avertie. Violence, formation, pédagogie, professionnalité sont autant de questions posées au chercheur, à l'enseignant et au citoyen.

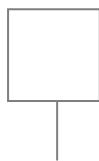
Bibliographie

ABRAHAM A. (1972), *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Épi.

BARRÈRE A. (2006), « Travail scolaire, travail enseignant », *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, J. BEILLEROT, N. MOSCONI (dir.), Paris, Dunod, pp.395-406.

¹¹⁰ Françoise Dolto évoquera la méconnaissance des besoins enfantins avec l'idéal des « têtes immobiles » et des « bouches muette » (*in* Préface à Vasquez, Oury, 1967, p.15).

¹¹¹ Elle écrit cela en 1983.



BERGUGNAT-JANNOT L. (2006), « Violence à l'école et situations difficiles : mieux former les enseignants français ».

<http://www.ijvs.org/files/Revue-02/Pdf-N2/IJVS-02---December-2006---Jannot.pdf>, consulté le 2 février 2010.

BERNIER P. (2010), « La formation des maîtres à l'épreuve de la violence. Dénier institutionnel et professionnalité ». Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris Ouest-La Défense.

http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/These_P_Bernier.html

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Puf.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2006), « Psychanalyse et enseignement », *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, J. BEILLEROT, N. MOSCONI (dir.), Paris, Dunod, pp.121-133.

CARRA C. (2009), *Violences à l'école élémentaire*, Paris, Puf.

CIFALI M., MOLL J. (1985), *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod.

CIFALI M. (1998), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Puf.

DEBARBIEUX É. (2008), *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob.

DOMINICÉ P. (2005), « La formation confrontée aux maltraitances du corps », *Pratiques de formation-Analyses, Corps et formation*, n°50, pp.65-76.

DOUET B. (1987), *Discipline et punitions à l'école élémentaire*, Paris, Puf.

IMBERT F. (1994), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Francis Imbert et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle, Paris, ESF.

IMBERT F. (1996), *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF.

FILLOUX J-C. (2000), *Champ pédagogique et psychanalyse*, Paris, Puf.

FOTINOS G. (1995), *La violence à l'école, État des lieux en 1994. Analyse et recommandations*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Inspection Générale Établissements et Vie scolaire.

GIOLITTO P. (2003), *Histoire de l'école. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Paris, Imago.



- LAFFITE R. (1999), *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux sur Seine, Matrice.
- LAFFITE R. (2006), *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes, Champs social.
- LATRY F. (2004), *Les enseignants ont aussi des émotions*, Paris, Économica Anthropolos.
- LE GRAND J.-L. (2004), « Quelle anthropologie en formation d'adultes ? », *Pratiques de formation-Analyses, Anthropologies et formation*, n°47-48, pp.9-52.
- MEIRIEU P. (1995), « Violences à l'école: le déni de la pédagogie ».
- http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/violence_1995.pdf, consulté le 15 janvier 2012.
- MOLL J. (1989), *La Pédagogie psychanalytique*, Paris, Dunod.
- NATANSON M. (2002), *Des lieux pour se plaindre*, Vigneux sur Seine, Matrice.
- PAIN J. (1993), *La pédagogie institutionnelle d'intervention*, Vigneux sur Seine, Matrice.
- PÉRETTI A. (de) (1982), *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française.
- PRAIRAT É. (2003), « Le corps dans la socialisation scolaire », *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*, B. ANDRIEU (dir), Nancy, Scéren-CRDP Lorraine, pp.33-39.
- PROST A. (2006), « L'apport de l'histoire », *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, J. BEILLEROT, N. MOSCONI (dir.), Paris, Dunod, pp.23-30.
- PUJADE-RENAUD C. (1983), *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, ESF.
- RANJARD P. (1984), *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.
- ROUSSEAU P. (2003), « Silence ! J'enseigne... », *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*, B. ANDRIEU (dir), Nancy, Scéren-CRDP Lorraine, pp.97-113.
- SIROTA A. (2006), « Apports de la psychologie sociale à l'éducation », *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, J. BEILLEROT, N. MOSCONI (dir.), Paris, Dunod, pp.135-144.
- THÉBAUDIN F., OURY F. (1995), *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux sur Seine, Matrice.



VASQUEZ A., OURY F. (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro.

WULF C. (2005), « Le corps comme médium de l'apprentissage », *Pratiques de formation-Analyses, Corps et formation*, n°50, pp.39-49.

WULF C. (2006), « Anthropologie de l'éducation », *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, J. BEILLEROT, N. MOSCONI (dir.), Paris, Dunod, pp.11-22.



**Colloque Doctoral
International**
**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Lucile Boncompain-Katz

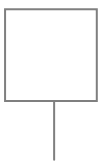


Les mécanismes d'influence sociale entre des enseignants d'écoles primaires autour du projet de classe.

Résumé : Les études sur la politique éducative en matière de « projet d'école » sont critiques (Rich, 1998, 2010). Si le « projet d'école » ne prend pas sur le mode vertical du haut vers le bas, quels sont les mécanismes observés à partir des « projets de classes » du bas vers le haut ? Nous avons interrogé des enseignants sur leur pratique et mis en évidence qu'à partir du « projet de classe » des processus d'influence sociale animent les équipes pédagogiques. Ce travail de recherche a permis l'émergence d'un tableau de six profils d'enseignants selon leur type d'action en matière de projets et leur type de relations sociales.

Mots-clés : influence sociale, projet de classe, projet d'école

En France, les études sur la politique éducative des années 1990 en matière de *projet d'école* sont critiques (Rich, 1998, 2010). L'idée de motiver les équipes pédagogiques à écrire un *projet d'école* afin d'impulser un dynamisme dans chaque école et d'enrayer l'échec scolaire ne prendrait pas vie dans la majorité des écoles primaires.



Il nous semblait pertinent d'envisager la question du projet différemment : si le *projet d'école* fonctionne mal du haut vers le bas, peut-il y avoir des impulsions du bas vers le haut à partir des *projets de classes* ? Autrement dit, le *projet d'une classe* peut-il faire tâche d'huile dans l'école par des mécanismes d'influence sociale ?

Se dégager des textes nous semblait judicieux pour tenter de comprendre les processus vécus dans les écoles sur la question du *projet de classe*. En fait, cela revient à aborder les mécanismes d'influence sociale au sein des équipes pédagogiques autour d'une tâche particulière : le *projet de classe*.

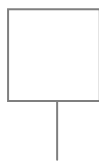
Nous clarifierons les notions de *projet d'école* et *projet de classe*. Nous développerons ensuite une partie théorique sur les concepts de psychologie sociale qui accompagnent notre recherche. Puis nous présenterons notre expérimentation et ses résultats sous forme d'un tableau de profils d'enseignants. Nous terminerons sur une discussion dans laquelle nous rapprocherons notre enquête des questions actuelles de formation des enseignants.

1. Distinction « projet d'école » et « projet de classe »

Le *projet d'école* est issu des années 1990 et d'une culture basée sur toutes sortes de *projets* : économiques, personnels. À l'époque où *progrès* rimait avec *projet* (Boutinet, 1990), l'Éducation Nationale l'a adopté aussi en instituant le *projet d'école*¹¹². Depuis, les équipes pédagogiques doivent se réunir afin de fournir la trace écrite des initiatives pédagogiques de l'école. Concrètement, cette écriture se vivrait par les enseignants comme une lourdeur administrative supplémentaire (Rich, 1998, 2010).

¹¹² Ministère de l'Éducation Nationale, Loi n°89-486 du 10 juillet 1989, Journal Officiel de la République Française, 14 juillet 1989.

Ministère de l'Éducation Nationale, Circulaire n°90-039, 15 février 1990.



Le *projet de classe*, quant à lui, se distingue comme la mise en place d'initiatives pédagogiques d'un enseignant pour sa classe. On peut sans doute y lire l'inspiration des modèles pédagogiques de l'École Nouvelle du début du XXe siècle¹¹³.

2. Apports théoriques

L'influence est un sujet d'études important en psychologie sociale. De façon inconsciente, l'individu se soumet à des influences. À l'intérieur d'un groupe social, comme peut l'être une équipe pédagogique, des influences *majoritaires* et *minoritaires* s'exercent (Blanchet Trognon, 2008, p. 50 et 54), de même que des influences *manifestes* ou *latentes* (Moscovici, 1979 ; Mugny, 2007). Reprenons les travaux sur l'influence sociale qui peuvent cerner notre observation des processus d'influence à partir du projet de classe.

2.1. L'influence majoritaire selon le modèle fonctionnaliste

Jusqu'aux apports de Moscovici (1979), la psychologie sociale prenait appui sur des théories du modèle fonctionnaliste. Cette conception de l'influence classait d'un côté, la « normalité » illustrée par la majorité et de l'autre, la « déviance » illustrée par la minorité. Les travaux de cette période ont montré que l'opinion de la majorité est celle du groupe et fait foi (Hollander, 1964) et que l'influence est guidée par la recherche de consensus. On étudie alors l'influence sous l'angle de la *conformité* (Asch, 1951) et de l'*obéissance* (Milgram, 1956).

Asch (1951) a démontré que le comportement du groupe, doté d'une vraie « culture » (Bion, 1965), prend le pas sur le comportement des personnes. Naturellement en quête de consensus (Freedman & Doob, 1968), ces personnes mises en groupe se conforment en majorité. En adoptant des comportements convenus et des opinions dictées par le groupe, souvent en recherche de *désirabilité sociale* (Dubois, 2009), les personnes répondent à des normes sociales qui isolent par le fait les membres du groupe qui ne s'y conforment pas (*ibid.*, 2009, p. 22).

¹¹³ Les grands pédagogues de l'École Nouvelle tels que Dewey, Decroly, Freinet...



Milgram (1956) a, quant à lui, étudié le rapport à l'autorité des membres du groupe. Son expérience montre clairement que la personne dominée par un hiérarchique arrive à se comporter comme un *agent exécutif* des volontés d'autrui (Petit & Dubois, 1998, p. 90) et se révèle soumise dans la majorité des cas. Une minorité reste indépendante.

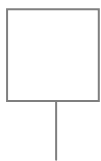
En étudiant le phénomène de propagation d'un projet d'une classe à d'autres classes, nous considérons une classe comme source d'influence, donc, a priori, une minorité sur l'école. Dans le temps, les psychologues sociaux ont complété leur approche fonctionnaliste de l'influence en s'intéressant justement à l'action des minorités au sein d'un groupe.

Dans les années 1970 tout d'abord, Janis (1972) a souligné les limites de l'influence majoritaire en s'appuyant sur l'échec politique du débarquement de la Baie des Cochons. Janis (1972) a ainsi montré que le phénomène de *pensée moutonnaire* exercé par la quête de cohésion du groupe peut conduire à commettre des erreurs dans les résolutions de problèmes et prises de décisions (Festinger, 1950 ; Kelly & Thibaut, 1969 ; Collins & Raven, 1969).

2.2. L'influence minoritaire selon le modèle génétique

Cette idée selon laquelle le conflit, engendré par des opinions différentes minoritaires, est parfois plus constructif, plus innovant dans un groupe que le consensus, est exploitée par les chercheurs relevant d'un autre modèle que l'on dit modèle génétique. En 1979, c'est Moscovici qui a apporté ce changement de point de vue des processus d'influence sociale en mettant l'accent sur le conflit socio-cognitif généré entre minorités et majorités (*ibid.*, 1979 ; Perez & Mugny, 1993 ; Nemeth, 1985 ; Smith, 2008 ; Mucchielli, 2000).

Les travaux sur l'influence minoritaire (Moscovici, 1979, 1984 ; Mugny, 1993, 1995, 2006, 2007) complètent l'approche de l'influence par ralliement à la majorité (Sheriff, 1935 ; Asch, 1952 ; Milgram, 1956). Les apports de ces recherches résident en outre sur la forme d'influence qui ne s'avère pas seulement manifeste et directe mais qui peut apparaître indirectement (Moscovici, 1979, 1984, p. 148 ; Mugny et Pérez, 1993, p. 38). Il s'agit alors d'une *influence latente* (Mugny, Oberlé et Beauvois, pp. 197, 204, 215 ; Mugny, 2007, p.225) dont peuvent faire preuve les minorités si elles se révèlent actives (Moscovici, 1979, p. 89). Cette *influence latente* se gagne dans le temps d'autant plus que les minorités font preuve d'un comportement consistant et constant (*ibid.*, 1979, pp. 133, 152 ; Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995, p. 197 ; Moscovici, 1984, pp. 60, 62, 67).



Dans une école, un enseignant initiateur d'un projet pour sa classe peut paraître isolé (perspective fonctionnaliste) alors même que son initiative peut influencer d'autres classes même de manière latente, indirecte et différée (perspective génétique).

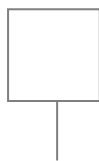
Dans la conception génétique (Moscovici, 1979), le conflit socio-cognitif généré entre majorité et minorité est placé au cœur des processus d'influence (*ibid.*, 1979, pp. 14, 116 ; *ibid.*, 1984, pp. 58, 59 ; Mugny et Pérez, 1993, p. 27 ; Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995, p. 214). La Théorie sur l'Elaboration du Conflit (T.E.C) (Mugny et Pérez, 1993, p. 230 ; Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995, p. 218) propose alors de sérier les conflits en fonction du type de tâches qui peuvent se rencontrer selon les contextes sociaux. Ceci montre que les influences dépendent de la tâche autour de laquelle elles s'exercent et peuvent être non seulement majoritaires mais aussi minoritaires, non seulement manifestes mais aussi latentes. Notre objet d'étude s'organise à partir du travail des enseignants autour de la tâche pédagogique suivante : le projet.

3. Méthode de recherche

La méthodologie de notre recherche repose sur huit entretiens d'enseignants. Nous avons choisi un corpus varié d'enseignants en fonction du type d'école : centre ville et périurbain, quartiers favorisés et difficiles, privées et publiques, petite et grande taille ; et en fonction du profil personnel : hommes et femmes, de 31 à 53 ans, de 7 à 31 ans d'expérience.

Ces entretiens qualitatifs ont duré une heure chacun, au minimum. Une grille d'entretien, constituée au préalable, permettait de faire progresser l'entretien et de le recentrer sur notre sujet si nécessaire. Les questions étaient ouvertes et nous en avons peu afin de laisser l'enseignant s'exprimer pleinement. Nos reformulations et questions parfois presque naïves ont incité les enseignants à libérer leur parole et nous faire part dans le détail de leur pratique en matière de projet.

4. Résultats



Sept enseignants sur huit déclarent mener des projets dans leur classe. Le huitième critique vivement le projet mais avoue faire des choses dans sa classe pour se raccrocher au projet d'école. Des projets animent bien les groupes classes.

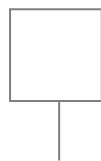
Deux profils d'enseignants se dégagent en fonction de leur mode d'action vis-à-vis du projet de classe : les *initiateurs* et les *suiveurs*. Les *initiateurs de projets* sont des enseignants créateurs de projets pour leur classe. Les *suiveurs* n'initient pas de projet pour leur classe d'eux-mêmes, mais ne résistent pas et suivent finalement des projets venus d'ailleurs en les déclinant plus ou moins au niveau de leur propre classe. Ces projets venus d'ailleurs sont soit des projets d'école actifs, soit des projets d'autres classes qui créent l'émulation.

Les entretiens avec les enseignants montrent que le registre verbal des *initiateurs* et des *suiveurs* diffèrent lorsqu'ils parlent des projets. Les *initiateurs* avancent le sens pour les enfants et les relations avec les autres enseignants. Les *suiveurs* évoquent rapidement la lourdeur d'un projet de classe, les conditions matérielles de réalisation, le temps passé, leur essoufflement.

Nous nous sommes demandés si nous pouvions déceler des ressemblances communes entre *initiateurs de projets*. Or, ils relèvent d'une hétérogénéité importante : parmi ces cinq enseignants, nous retrouvons femmes et hommes, enseignants expérimentés ou pas, installés dans leur école depuis longtemps, ou depuis peu, enseignants de petite comme de grande école, de zone urbaine ou périurbaine, de quartiers favorisés ou défavorisés. Nous ne pouvons donc pas généraliser de causes extérieures à ce mode d'action. Sans doute cela vient-il de raisons intrinsèques à chacun.

Certains projets sont « partagés » par plusieurs enseignants sans être pour autant *projet d'école*. Il est rare que tous les enseignants d'une école participent à un *projet de classe*, nous l'avons rencontré sur deux de nos huit entretiens. À ce moment là, le *projet de classe* devient *projet d'école*. Les projets informels communs, à la différence du *projet d'école*, n'imposent rien. C'est en totale liberté que les enseignants acceptent d'y participer. Il s'agit d'une soumission au projet librement consentie (Beauvois & Joule, 2002). À l'origine de ce travail conjoint, notre étude a permis de mettre en évidence des processus d'influence au sein de l'équipe pédagogique. Nous avons établi trois catégories de fonctionnement des relations sociales entre les classes : des plus fortes aux moins fortes.

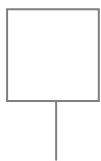
Au premier niveau, l'influence est inexistante. L'enseignant ne travaille pas de projet en interaction avec d'autres. L'activité reste au plan de la classe. Pourtant, ce caractère individuel ne va pas à l'encontre de l'innovation puisque, l'initiation de projets peut être importante chez ces enseignants et relève de leur système de valeurs.



Au deuxième niveau, les enseignants sont en *attente d'influence*. Ils y sont ouverts sans que cela fonctionne systématiquement. L'interaction est conditionnée par l'entente, la compétence, la réciprocité. Dans cette catégorie, l'équilibre est instable et peut rapidement passer soit à *l'interaction en circuit école*, soit à *l'individualité station classe*.

Au troisième niveau, les relations d'influences sont au maximum. Les interactions sont fluides et réciproques, les influences se développent au niveau de l'école.

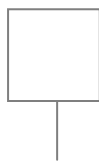
En croisant les facteurs « mode d'action » : *initiateur* et *suiveur de projet*, avec les trois niveaux de « relations d'influences » : *individualité / station classe*, *attente d'influence*, *interactions / circuit école*, nous arrivons à la présentation synthétique suivante des profils d'enseignants vis-à-vis du projet de classe :



RELATIONS D'INFLUENCE			
	INDIVIDUALITE STATION CLASSE	ATTENTE D'INFLUENCE	INTERACTIONS CIRCUIT ECOLE
INITIATEUR DE PROJET	Les engagés	Les pragmatiques	Les influençants-influencés
SUIVEUR DE PROJET	Les réticents	Les idéalistes	Les influencés-influençants

Tableau 1 - Profils d'enseignants en fonction de leur mode d'action vis-à-vis du projet et de leurs relations d'influence

« **Les engagés** » sont des enseignants qui initient des projets pour leur classe quel que soit le contexte école. Leur engagement dans le projet est personnel. Il relève soit de la culture, soit de l'engagement vis-à-vis des élèves. Les moyens pour mettre en œuvre leurs projets de classe ne sont pas le plus important. Ces enseignants n'attendent rien ni de l'école, ni d'associations, ni de l'Education Nationale pour conditionner l'aboutissement de leurs projets. Ce sont des enseignants indépendants. Les moyens mis en place viennent souvent de ressources personnelles des enseignants. Les projets sont initiés sans contrepartie attendue. L'intérêt réside dans l'engagement, dans la quête de sens pour leur pratique d'enseignants. Les « engagés » représentent deux enseignants sur huit, dans notre étude.



Les « réticents » sont suiveurs de projets. Leur vision du métier est très rationnelle. Ils sont contre le projet pour finalement se soumettre à celui des autres. Il y a dissonance en eux. Le projet de classe est jugé trop risqué, trop utopique, impossible à faire coller avec une réalité de groupe classe et le quotidien d'un enseignant qui manque de temps. Pour les « réticents », le mot *projet* est associé au *projet d'école*, lui-même synonyme d'obligation. Les « réticents » représentent un enseignant sur huit, dans notre étude.

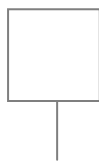
Les « pragmatiques » sont des enseignants qui initient volontiers des projets dans leur classe mais avec des collègues. Le soutien d'autres enseignants les stimulent. Ils sont en attente de cette influence. Ils attendent une réciprocité, un échange dans le partenariat. C'est ainsi qu'ils ne sont pas des « suiveurs de projet » mais participent à leur élaboration avec d'autres. Il existe chez les pragmatiques une vision réaliste de la mise en place des projets qui ne les dissuade pas pour autant mais qui les pousse à susciter l'influence, l'interaction avec une ou deux personnes. Les « pragmatiques » représentent deux enseignants sur huit, dans notre étude.

Les « idéalistes » sont des suiveurs de projets qui ont une attente forte d'influence. Ils disent ne pas être faits pour initier des projets. Cependant, ils appellent clairement à la réflexion pédagogique. Ils aspirent à être absorbés par le dynamisme d'autres pairs mais refusent de porter la mise en place du projet. Ils restent sur le plan des idées et ont besoin d'appui au moment de la réalisation. Les « idéalistes » représentent un enseignant sur huit, dans notre étude.

Les « influençants-influencés » sont des enseignants qui fonctionnent naturellement en interaction avec les autres enseignants de l'école. Les influences vont et viennent. Toutefois, ces enseignants ont un profil dominant d'influencés car ils initient les projets et savent attirer à eux l'aval de leurs collègues. Ce qui prime est la compétence de ces enseignants. Les « influençants-influencés » représentent un enseignant sur huit, dans notre étude.

Les « influencés-influencants » connaissent aussi une forme naturelle d'influences dans leur école, sous forme d'aller-retour. Cependant, dans leur cas, le profil dominant est celui de l'influencé. Ces enseignants sont davantage *suiveurs* de projets qu'*initiateurs*. Le projet de classe peut se confondre avec un projet d'école réellement vécu. Le contexte école a une importance forte : climat et direction. Les « influencés-influencants » représentent un enseignant sur huit, dans notre étude.

Conclusion



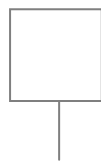
Pour conclure, nous pouvons dire qu'à distance des textes sur le *projet d'école*, des *projets de classe(s)* animent l'activité pédagogique dans les écoles. Les entretiens avec les enseignants permettent de vérifier que les questions d'influence semblent bien sous-tendre les mécanismes de mise en place des projets. Dans une école, il s'agit donc de considérer l'élaboration des projets conjointement aux interactions entre enseignants et aux processus d'influence.

Il semblerait que la création de projets ne soit liée ni au profil de l'enseignant en termes de sexe, âge, ancienneté, ni au profil de l'école en terme de zone d'implantation et secteur social. On retrouve du dynamisme et de l'innovation tant dans des projets en « station classe » qu'en interactions « attente d'influence » ou « circuit école ». Les entretiens permettent de penser que l'attitude *initiateur* ou *suiveur* de projet, de même que la nature des relations sociales avec ses collègues, seraient liées aux valeurs de la personne, à sa culture, ainsi qu'à son expérience relationnelle et affective avec les membres de l'équipe pédagogique ou avec les membres d'autres équipes connues auparavant. Plus qu'une politique éducative, il semblerait que ce sont les influences sociales entre enseignants qui sont à l'origine de l'émergence de projets entre plusieurs classes, voire au niveau de l'école.

Les psychologues sociaux actuels qui travaillent sur les écoles s'attachent au rôle des interactions au sein des équipes pédagogiques. Ils démontrent que ces interactions favorisent l'émergence de leadership (Spillane, 2003, 2008, 2009, 2010), de connaissances (*ibid.*, 2010, p. 327) et que cela contribue à augmenter le niveau des élèves (*ibid.*, 2009 ; Leithwood, 2004 ; Hallinger, 2010, 2011).

À l'heure où la formation des enseignants figure parmi les préoccupations de notre pays, le principe d'une étude des mécanismes d'influence autour du projet de classe présente l'intérêt d'aborder la formation continue des enseignants par leurs interactions réciproques (Mason, 2007 ; Huffaker, 2010). Autour du projet, les enseignants s'apportent des connaissances nouvelles ou s'ouvrent à de nouvelles compétences (Spillane, 2003, 2008, 2009, 2010).

Les orientations observées au cours de ce premier travail ne pourraient être généralisées qu'à l'appui d'une prochaine étude à la fois quantitative et qualitative. Dans ces prolongements, il conviendrait de tenir compte du contexte école d'une part et de la compétence du directeur d'école à instaurer un climat propice aux influences constructives. La question de la formation des directeurs d'école en France ainsi posée a fait l'objet d'études et de propositions audacieuses (Rich, 2010) alors qu'elle est déjà assumée dans sa fonction managériale par d'autres pays (Hatcher, 2005 ; Elmore, 2010 ; Center of the Future of Teaching and Learning, 2011). D'autre part, il s'agirait de s'interroger sur les capacités créatives des enseignants puisque cette première recherche montre que le travail d'équipe n'est pas l'unique réponse à la question de l'innovation et que des initiatives indépendantes réussissent chez les « engagés ».



À l'issue de cette première recherche, des questions se posent donc concernant la formation des maîtres et des directeurs d'école. Aujourd'hui, la formation des maîtres intègre-t-elle des modules de formation au travail d'équipe, à la communication avec les collègues enseignants ? Comment l'université envisage-t-elle de développer la cohésion de groupe ? Comment la formation des maîtres permet-elle de développer la créativité, le potentiel innovant de chaque personne, futur enseignant ? Quels sont les outils que l'université peut apporter aux enseignants pour mettre en place des projets innovants ? L'université va-t-elle ouvrir les enseignants à une pédagogie culturelle, interdisciplinaire ? (Tassin, 2010). Enfin, la formation des maîtres développe-t-elle l'engagement des personnes dans leur futur métier, la formation des maîtres dégage-t-elle l'« esprit missionnaire » des enseignants ?

Concernant la structure même de l'école, on peut se demander si l'innovation pédagogique tient du directeur ou d'un enseignant ? Finalement, dans une école, l'influence en termes de renouveau pédagogique est-elle verticale, provient-elle du directeur d'école, de son statut qui accrédite ses idées ou bien est-elle horizontale, tient-elle d'un autre enseignant qui véhicule une compétence ou un climat propice au développement d'idées nouvelles ? D'autres questions peuvent apparaître quant à l'organisation même de l'école en France. Comment le directeur, qui ne choisit pas ses équipes, peut-il favoriser les influences sociales autour du projet ? Comment peut-il favoriser l'engagement des enseignants ?

Bibliographie

ANDERSON C., KILDUFF G.J. (2009) "Why do dominant personalities attain influence in face-to-face groups? The competence-signaling effects of trait dominance", *Journal of personality and social psychology*, vol. XCVI, n°2, pp. 491-503.

BION W.R. (1965), *Recherches sur les petits groupes*, Paris : Presses Universitaires de France.

BLANCHET A., TROGNON A. (2008), *La psychologie des groupes*. Paris : Armand Colin, 2ème édition.

BONNER B.L. (2000), "The effects of extroversion on influence in ambiguous group tasks", *Small group research*, vol. XXXI, n°2, pp. 225-244.



BOURDIEU P. (1979), *La distinction*, Paris : Les Éditions du Minuit.

BOUTINET J.P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige, 3ième édition.

BOUTINET J.P. (1992), « La problématique du projet », *Le Projet – Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences Sociales, Paris : L'Harmattan, pp. 9-13.

BOUTINET J.P. (1992), « Les conduites à projet, avatars d'une préoccupation », *Le Projet – Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences Sociales, Paris : L'Harmattan, pp. 91-105.

BOUTINET J.P. (2006), *Psychologie des conduites à projet*, Paris : Presses Universitaires de France, Que Sais-Je ? , 4ème Edition.

CALDWELL D.F., O'REILLY C. A. (2003), "The determinants of team-based innovation in organizations the role of social influence", *Small Group Research*, vol. XXXIV, n°4, pp. 497-517.

CHANNOUF A., PY J., SOMAT A. (1992), « Le projet : un point de vue psychosocial », *Le Projet – Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences Sociales, Paris : L'Harmattan, pp. 365- 377.

DUBET F. (1992), «L'école et les projets », *Le Projet – Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences Sociales, Paris : L'Harmattan, pp. 81- 89.



DUBOIS N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble, Vies Sociales.

DUBOIS M., PETIT F. (1998), *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Paris : Dunod, 3ème édition.

DUMOUCHEL M., LANARIS C., SAVOIE-ZAJC L. (2007), *Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes du primaire*, Actes du Colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative, Université de Montpellier III, pp. 490-500.

FRAJERMAN L. (2008), « L'engagement des enseignants (1918-1968) », *Histoire de l'Éducation*, n°117, pp. 7-95.

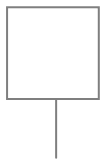
HALLINGER P. (2010), "Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership make a Difference in School Improvement ?" *Educational Management Administration and Leadership*, vol. XXXVIII, n°6, pp. 654-678.

HALLINGER P. (2011), "Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research", *Journal of Educational Administration*, vol. XLIX, n°2, pp. 125-142.

HALFHILL T., SUNDSTROM E., LAHNER J., CALDERONE W., NIELSEN T.M. (2005), "Group personality composition and group effectiveness An Integrative Review of Empirical Research", *Small Group Research*, vol. XXXVI, n°1, pp. 83-105.

HODGES B.H., GEYER A.L. (2006), "A Nonconformist Account of the Asch Experiments : Values, Pragmatics, and Moral Dilemmas", *Personality and Social Psychology Review*, vol. X, n°1, pp. 2-19.

HUFFAKER D. (2010), "Dimensions of Leadership and Social Influence in Online Communities", *Human Communication Research*, vol. XXXVI, pp. 593-617.



HUTEAU M. (1992), « Les projets d'orientation des jeunes- approches psychologiques », *Le Projet – Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences Sociales, Paris : L'Harmattan, pp. 33- 47.

JOULE R.V., BEAUVOIS J.L. (2002), *Petit Traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

JOULE, R.V., HUGUET, P. (2008), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, 2, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

KARIOTOGLOU P., SPYRTOU A., TSELFES V. (2009), "How Student Teachers Understand distance Force Interactions in Different Contexts ?", *International Journal of Science and Mathematics Education*.

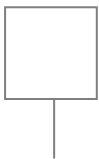
<http://www.springerlink.com.ezproxy.u-bordeaux2.fr>, consulté le 02 février 2011.

KARP T. (2009), "Leadership as identity construction : the act of leading people in organisations : A perspective from the complexity sciences", *Journal of Management Development*, vol. XXVIII, n°10, pp. 880-896.

LEITHWOOD K. (1997), *Distributed Leadership in Secondary Schools*, Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

LEITHWOOD K., LOUIS K. S., ANDERSON S., WAHLSTROM K. (2004), *How Leadership Influences Student Learning : A Review of Research for learning from Leadership Project*, New York, NY : The Wallace Foundation

LEWIN K., LIPPITT R., WHITE R.K. (1939), "Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates"", *Journal of Social Psychology*, vol. X, n°2, pp. 271-299.



MAIER N., SOLEM A. (1952), "The contribution of a discussion leader to the quality of group thinking : the effective use of minority opinion", *Human Relations*, vol. V, pp. 227-288

MASON W.A., CONREY F.R., SMITH E. R. (2007), "Situating social influence processes: dynamic, multidirectional flows of influence within social networks", *Personality and social psychology review*, vol. XI, n° 3, pp. 279-300.

MINGUET G. (1992), « Le projet d'entreprise : une mode française ou la carotte sans le bâton », *Le Projet – Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences Sociales, Paris : L'Harmattan, pp. 279- 293.

MOSCOVICI S. (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.

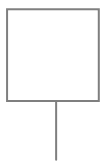
MOSCOVICI S. (dir.) (1984), *Psychologie Sociale*, Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige Manuels.

MUCCHIELLI, A. (2008), *Les Motivations*, Paris : Presses Universitaires de France, Que Sais-Je ?.

MUCCHIELLI R. (2000), *La dynamique des groupes*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 15ème édition.

MUGNY G., PEREZ J.A. (1993), *Influences sociales – Théories de l'élaboration du conflit*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

MUGNY G., QUIAMZADE A. (2009), "Social influence and threat confrontations between competent peers", *Journal of personality and social psychology*, vol. XCVII, n°4, pp. 652-666.



MUGNY G., OBERLÉ D., BEAUVOIS J.L. (1995), *Relations humaines groupes et influence sociale*, 1, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, La psychologie sociale.

MUGNY G., SOUCHET L., TAFANI E., CODACCIONI C (2006), « Influence sociale selon le statut numérique et l'appartenance sociale de la source : auto-catégorisation et élaboration du conflit », *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. XIX, n°3-4, pp. 35-67.

MUGNY G., SOUCHET L., CODACCIONI C., QUIAMZADE A. (2008), « Représentations sociales et influence sociale », *Psychologie française*, vol. LIII, n°2, pp. 223-237.

PARK S., OLIVER J.S., JOHNSON T.S., GRAHAM P., OPPONG N.K. (2007), « Colleagues' Roles in the Professional Development of Teachers : Results from a Research Study of National Board Certification" », *Teaching and Teacher Education*, vol. XXIII, pp. 368-389.

<http://www.elsevier.com>, consulté le 23 avril 2011.

PARLEBAS P. (1992), *Sociométrie réseaux et communication*, Paris : Presses Universitaires de France.

REYNOLDS S., CAMILLERI A.F. (2010), KP-LAB : Breaking new ground on how to create knowledge through learning.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED510951.pdf>, consulté le 17 janvier 2011.

RICH J. (1998), *Du Projet d'école aux projets d'écoles primaires : contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux 2.



RICH J. (2010), *Les nouveaux directeurs d'école : Repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Bruxelles : De Boeck Université, Pédagogies en Développement

SMITH C.M. (2008), "Adding minority status to a source of conflict : an examination of influence processes and product quality in dyads", *European journal of social psychology*, vol. XXXVIII, pp. 75-83.

SPILLANE J.P. (2009), "Managing to Lead : Reframing School Leadership and Management", *Phi Delta Kappan*, vol. XCI, n°3, pp. 70-73.

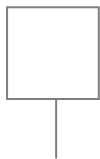
SPILLANE J. P., PARISE L. M. (2010), "Teacher learning and instructional change : How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers'practice", *The Elementary School Journal*, vol. CX, n°3, pp.323-346.

SPILLANE J. P., PITTS V. M. (2009), "Using Social Network Methods to Study School Leadership", *International Journal of Research and Method in Education*, vol. XXXII, n°2, pp. 185-207.

SPILLANE J.P., HALLETT T., DIAMOND J.B. (2003), "Forms of Capital and the Construction of Leadership : Instructional Leadership in Urban Elementary School", *Sociology of Education*, vol. XLIX, pp.1-17.

SPILLANE J.P., HALVERSON R., DIAMOND J.B., (2008), « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située ». *Éducatons et Sociétés*, vol. XXI, pp. 121-144.

SPILLANE J.P., HALVERSON R. R., DIAMOND J.B (2008), "Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective", *Journal of Curriculum Studies*, vol. XXXVI, n°1, pp. 3-34.



SPILLANE J. P., HEALEY K., MESLER PARISE L. (2009), "School leaders' opportunities to learn : a descriptive analysis from a distributed perspective", *Educational Review*, vol. LXI, n°4, pp.407-432.

STEVENIN P. (1992), « Pédagogie de projet et dispositif d'évaluation », *Le Projet – Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences Sociales, Paris : L'Harmattan, pp. 233-244.

TASSIN M. (2010), « Pour une "pédagogie culturelle" , Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire », *Cahiers pédagogiques*, n° 479, pp. 29-30.

VIAL J. (2009), *Histoire de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je, 4° Edition.

YOUNGREEN R., MOORE C. D. (2008), "The effects of Status Violations on Hierarchy and Influence in Groups", *Small group research*, vol. XXXIX, n°5, pp. 569-587.







**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

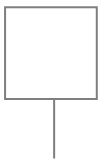
Nantes – 25, 26 novembre 2011

Anne Josso Perrochaud

CREN – université de Nantes

anne.josso@laposte.net

**Entre prescriptions institutionnelles et
engagements : le travail collectif des
enseignants du second degré.**



résumé

1. Introduction

Dans un monde social en mouvement, le travail enseignant se recompose sans cesse en fonction des contraintes et des conditions dans lesquelles il s'exerce. Les actions des enseignants et leurs manières de penser, si elles s'inscrivent dans une interaction quotidienne au sein de l'établissement et dans ses normes spécifiques, ne peuvent être pensées comme déconnectées d'un système de contraintes plus large qui impose une limite dans le jeu de ceux qui en sont les acteurs. Elles le travaillent, profondément dans ses références culturelles et son héritage. Les enseignants peuvent-ils enseigner, aujourd'hui comme leurs prédécesseurs le faisaient, il y a cinquante ans ? La réponse donnée par de nombreux sociologues de l'éducation est que l'enseignement doit s'adapter et changer (Hargreaves, 1994 ; Tardif & Lessard, 2004) notamment en intégrant davantage la dimension collective du métier (Hargreaves, 1994 ; Sergiovanni, 1999). Cependant, comme le soulignent Maurice Tardif et Claude Lessard (2004), l'enseignement change, mais ces transformations sont peu perceptibles car il intègre le nouveau à l'ancien, sans remettre en question les modèles traditionnels d'être à la classe. Ces changements sont lents et progressifs et procèdent plus d'une pression des événements que d'une véritable adhésion aux changements innovants.

2. L'empowerment : vers une culture professionnelle collective ?

Corps de texte L'une des conditions de changement est liée à de « nouveaux » modes de régulation des politiques publiques qui font de l'établissement du second degré l'unité de base du système scolaire. Ces modes de régulations ne sont pas réellement nouveaux puisqu'ils datent des années 80, mais ils marquent, en France, un nouveau tournant politique et idéologique dans la gestion de l'action publique : c'est la décentralisation. Ce mode de régulation redéfinit la place de l'Etat en matière d'éducation en tant que figure centrale organisée autour de l'intérêt général et du principe d'égalité. Ce sont les établissements scolaires qui définissent à l'échelon local l'intérêt général à partir d'un cadre national. Ce mode de régulation organise des territoires dans lesquels s'hybrident l'intérêt général et des intérêts particuliers : ceux des acteurs de terrain. Les efforts entrepris sont importants pour décentraliser le système éducatif, réduire les décisions de type bureaucratique, augmenter l'autonomie sur le terrain et celle des acteurs dans les collèges. Ces efforts sont considérés par le management public comme des moteurs d'efficacité et d'efficacités. Les prescriptions traduisent ces efforts pour augmenter l'autonomie des acteurs sur le terrain : *« Il sait quel rôle joue dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement. Il connaît les différentes instances de concertation et de décision, il est conscient des*



responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à y exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement. » (BO n°22 1997).

Rendre plus autonomes les enseignants autour de projets locaux dont ils sont invités à se saisir de manière collective, c'est introduire une contrainte souple, c'est introduire la notion anglophone intraduisible d'*empowerment*. L'étymologie anglophone souligne l'idée de délégation, de participation et de prise de pouvoir par les individus. Pour un individu, c'est se mettre en mouvement et se saisir du pouvoir d'agir sur son quotidien. Prendre le contrôle d'une situation, c'est se rapprocher de la décision finale. C'est produire, par ailleurs, une autonomie dans l'interdépendance entre les enseignants qui modifient les manières d'être au métier, demandant une autonomie prescrite et une initiative obligée. (Lang, 2005). La décentralisation contraint donc les enseignants à leur propre liberté individuelle dans une injonction à l'autonomie.

Cependant, penser l'établissement scolaire comme une unité de base unifiée, c'est appréhender la profession enseignante comme une communauté homogène dont les membres partagent une identité, des valeurs et une définition des rôles. Or, comme le souligne Strauss (1992), une profession est un monde composite, structuré et partagé en segments qui ont des conceptions différentes de ce qui constitue le centre de leur vie professionnelle. Ils adoptent des définitions distinctes de ce qui fonde le cœur du travail, de son organisation et des activités prioritaires. Ainsi, en y regardant de plus près, dans un établissement, sous une impression d'unité, se dévoilent de nombreuses visions de l'École, de multiples manières de penser son métier. Le groupe professionnel est clivé et constitue un monde composite (Lang, 2004). Il apparaît que la cohésion enseignante n'est qu'une unité de façade (Strauss, 1992) dans le souci des apparences (Goffman, 1973) auprès du public des parents et des élèves. Dans la réalité, l'établissement scolaire est un espace d'enjeux autour d'oppositions quasi idéologiques sur ce que doit être le métier d'enseignant, la manière de le pratiquer et la place de l'élève.

On perçoit l'écueil de l'*empowerment* puisqu'il se nourrit d'une certaine ambiguïté quant à la capacité décisionnaire au niveau local. Les interlocuteurs ne sont pas clairement identifiés. En effet, qui agit ? En ce sens, cette notion ne réveille-t-elle pas ces clivages laissés à l'état latent dans certains établissements scolaires ? Si l'*empowerment* généré par la décentralisation crée des fenêtres d'action dont les enseignants sont invités à se saisir, quelle est la gradation de cette participation ? Celle-ci est-elle partagée par l'ensemble des membres d'un établissement ? Les décisions sont-elles représentatives de l'ensemble de ces membres ? N'observe-t-on pas plutôt une véritable césure entre les différents segments dans un établissement scolaire qui devient un territoire travaillé par les oppositions ? Qui gagne, qui perd (Jouve, 2006) ? Ne risque-t-on pas au lieu de créer une communauté éducative de renforcer des clivages au sein des établissements scolaires ? Finalement, n'assiste-t-on pas à de nombreux empêchements de cet *empowerment* dans le contexte actuel des établissements scolaires ? Le modèle d'implication local né de la modernisation de l'institution scolaire ne conduit-il pas les enseignants rencontrés dans un engagement personnel radical et à faire naître des enjeux professionnels et personnels cruciaux fortement ancrés dans une recherche de légitimité et de visibilité ? Les habiletés politiques des membres ne sont-elles pas cruciales pour investir le champ des décisions et assurer la survie du travail collectif ?



3. L'objet de recherche

Au cours de cette contribution, il s'agit de s'intéresser plus spécifiquement à un établissement du second degré, le collège Dali, afin de montrer de quelle manière un *empowerment* peut être empêché alors qu'il est largement prescrit et quelles sont les habiletés nécessaires des enseignants pour investir le champ de décision afin d'assurer la survie du travail collectif. La recherche présentée s'inscrit dans une sociologie pragmatique qui tente de relier des situations particulières d'enseignants du second degré dans leurs établissements scolaires aux questions plus générales. Dans le collège Dali, des enseignants recherchent au cours de réunions hebdomadaires à résoudre des problèmes professionnels quotidiens comme peut l'être la préparation de séances de cours. Ces réunions dans l' « Atelier de fabrication de leçons » n'entrent pas dans le service des enseignants rencontrés, c'est une démarche volontaire en dehors de toute obligation. Or, il s'agit pour ce groupement d'enseignants de se réunir chaque semaine et de travailler ensemble de manière interdisciplinaire sur des préparations de cours. Les équipes sont composées d'enseignants de disciplines très différentes. Une heure libérée, mais non rémunérée dans leur emploi du temps par les chefs d'établissement leur permet une réunion toutes les semaines. Au cours de cette réunion, les groupes travaillent sur une notion ou sur un chapitre qui doit être présenté en classe par un enseignant. Les séquences préparées ensemble sont des activités relevant strictement des programmes disciplinaires. Au cours de la réunion de préparation, un enseignant propose une activité puis chaque enseignant teste la séance proposée. Après un tour de table, chacun propose des améliorations à apporter à cette séance. Ensemble, les enseignants essayent de réfléchir à l'élaboration des meilleures consignes possibles c'est à dire les plus compréhensibles pour les élèves. Ensuite, l'élève est placé devant des activités qu'il est censé résoudre « seul et sans aide ». Un ou plusieurs enseignants viennent ensuite observer les réactions des élèves aux activités proposées.

Il est à noter que, plusieurs établissements l'académie de Nantes ont vu de telles équipes se créer à la suite d'un stage de formation « Enseigner les publics difficiles ».

4. Le collège Salvador Dali

4.1 Un non style de management : le laisser-faire

Le style de direction du principal, Monsieur Justin, oscille entre une logique autoritariste et une logique dite pastorale. Cette oscillation permanente est décrite par : « *c'est copain et puis pas si copain que cela parce que ça ne va plus (...)* À certains moments, on te rappelle qu'il y a quand même une hiérarchie » (Carmen, professeur d'espagnol). La logique pastorale voire paternaliste (Gather Thurler, 2000, p68) insuffle, dans un établissement, un certain conservatisme fortement centré sur l'évitement des conflits entre membre d'une même communauté éducative. Cette communauté éducative suppose le partage des mêmes valeurs et est fondée sur le lien de proximité, de solidarité d'individu à individu (Derouet, 1992). Dans la communauté ainsi constituée, M. Justin tutoie systématiquement les enseignants du collège ce qui crée une impression de proximité et d'égalité avec le monde enseignant. La logique pastorale n'autorise pas la cohérence des projets entre eux. Le chef d'établissement les subit par souci du maintien d'une certaine paix sociale à tout prix. « *Si les projets sont mis en place, cela vient souvent de l'équipe enseignante. La*



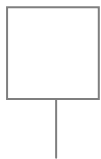
tendance, je dirais c'est qu'ils soient bien reçus, mais tout le travail préalable, c'est l'équipe enseignante qui le fournit. ». Il n'y a ni d'orientation commune, ni d'élaboration d'une culture commune concertée. La liste des actions pédagogiques est un inventaire à la Prévert et la cohésion collective contenue dans le concept de *communauté éducative* n'est que symbolique. Il n'existe pas de représentations communes. Les projets plutôt culturels coexistent avec l'Atelier de fabrication de leçons et sont portés par certains enseignants peu désireux de laisser leur place ou de laisser certains enseignants entrer dans leur cercle.

4.2 SE POSITIONNER DANS LE DECOR

→ VOUS AVEZ DIT PEDAGOGIE ?

Dans ce contexte, le travail collaboratif des enseignants rencontrés fait figure de pratique innovante au sein de l'établissement bien que relevant d'une logique de professionnalisation explicitée : « *Je pense qu'on ne sait jamais senti aussi prof que professionnellement en travaillant comme cela* » (Dione, professeur d'E.P.S.). En effet, dans ce travail, une place importante est accordée à l'élaboration d'une stratégie pédagogique commune qui opère une conversion importante entre un idéal du métier et la nécessité de s'adapter aux situations de classe par le marquage soutenue aux conditions de la transmission des connaissances. Ce travail, qui rend visible et collective une activité solitaire de préparation de cours, met à l'épreuve la capacité des autres enseignants à s'engager dans une cohérence pédagogique, coeur du métier, bien au-delà d'une coordination minimale autour de projets culturels. Elle bouscule des professionnalités centrées sur la maîtrise des connaissances sans qu'il y ait d'ajustements des méthodes d'enseignements : « *ce sont des gens qui se sentent agressés dès que l'on parle pédagogie. C'est un truc dans l'Education Nationale dont on ne parle pas et si, on se met à parler pédagogie, cela fait donneur de leçons et à partir de là, les collègues ont l'impression qu'on leur dit que ce qu'ils font dans leur classe, ça n'est pas bien* » (Lucien, professeur de mathématiques). Les conceptions du métier diffèrent selon l'histoire professionnelle des enseignants ce qui « *aurait tendance à opposer deux groupes d'enseignants aux habitus professoraux différents* » (Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008, p 123) dans les salles des professeurs. Pour Alice, « *il y a beaucoup une question d'ancienneté, c'est-à-dire que ceux qui étaient là avant nous ont eu l'impression qu'on arrivait avec notre solution miracle, que nous on menait nos classes et pas eux (...)* Il y a un problème de génération. La différence se marque plus en terme générationnelle. Je pense que ce sont de gens qui travaillent ici depuis longtemps et qui sont plus habitués à travailler seul ». Cette scission en deux groupes générationnels de l'équipe enseignante du collège Salvador Dali est perçue comme « *un problème de vision de l'école* » (Dione, professeur d'EPS).

L'introduction de cet «Atelier de fabrication de leçons» a largement modifié les relations parce qu'il a mis à l'épreuve le concept du travail d'équipe communément admis dans l'établissement, d'une part, et la conception du métier, d'autre part. Il oblige à des remises en questions. Les arrangements ne tiennent plus puisque « *tant qu'on ne parle pas de choses essentielles, cela se passe très bien, mais si on se met à parler politique d'Education, pédagogie cela se crispe.* » (Annabelle, professeur de mathématiques). Le centrage sur la pédagogie et sur une attention particulière aux conditions de réception par les élèves des consignes exacerbent les tensions entre professeurs du collège Dali.



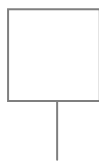
→ DES RELATIONS TENDUES AVEC M. JUSTIN

La résistance au changement de M. Justin, telle qu'elle est perçue par les enseignants, peut se lire comme une expression de ses craintes quant aux risques d'éclatement de l'équipe enseignante dans son ensemble provoqué par la rupture de l'équilibre des pouvoirs : « *c'est difficile d'avoir la paix dans un collège, de régner sur des groupes assez nombreux qui s'opposent, qui contestent* » (Fabienne, professeur de français). Ainsi, l'alignement des emplois du temps, la rémunération de l'heure de travail collectif comme le demande le groupe engendrent davantage de clivages, des rivalités au sein de l'établissement « *parce qu'en réalité, préparer des cours, tous les profs le font et qui dit que certains ne se seraient pas plaints de ne pas avoir été accompagnés financièrement ?* » (Slimane, professeur d'histoire géographique). Certains enseignants s'associent de manière plus étroite, formant ainsi des clans qui, sous un accord de surface, sous une apparente pacification, s'affrontent sans qu'il y ait de véritables agressions ou de disputes. Le collège Salvador Dali est un établissement balkanisé, constitué par une équipe d'enseignants divisés en équipes séparées, distinctes et rivalisant en « sous-main » dans une lutte de pouvoir incessante (Gather Thurler, 2000, p77). Loin d'être une communauté éducative, certaines cliques utilisent tous les moyens pour obtenir des avantages au détriment des autres cliques.

Toute reconnaissance du travail des différentes cliques, tout avantage acquis par une équipe, seront l'objet de convoitises. Pour les enseignants rencontrés, ce sont alors les relations verticales qui sont vécues comme un frein au changement par les enseignants. Ainsi, « *Ca m'a paru assez énorme qu'il me dise que c'était la seule idée qui lui venait pour faire valoir les actions pédagogiques qui sont menées dans l'établissement, que la seule idée qui lui venait c'était de présenter les I.D.D.* » (Slimane, collègue Dali). Pour M. Justin, il s'agit sans doute de rester dans le sérail tout en maintenant une norme de travail qui garde du sens pour une grande partie des acteurs du collège Salvador Dali. Les enseignants de l'« Atelier de fabrication de leçons » vont vivre ces freins comme une source d'épreuve, épreuve qui va conduire à une certaine évaluation commune de la situation.

4.3 Se faire connaître : la nécessaire publicisation

Outre, le travail d'élaboration de séances, la publicisation de l'action tient donc une place importante dans les discussions entre les enseignants rencontrés. Publiciser, c'est « mettre en public », c'est-à-dire attacher une expérience pour soi et entre soi à une sphère extérieure. La publicisation ambitionne l'obtention d'une visibilité et d'une légitimité publiques. Tout au long des interviews et des observations, l'absence de retours sur le travail entrepris de la part du principal s'est révélée être une source de mécontentement et d'épreuves. La

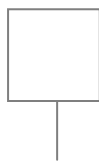


signature de deux courriers au recteur, de l'académie de Nantes, participe pleinement aux actions pour rendre visible le travail collectif. Ils incarnent un rapprochement des enseignants, un marquage de leur présence dans une communauté et l'émergence d'une mobilisation. Ce marquage n'est pas un acte neutre puisqu'il manifeste à la fois une solidarité avec les autres membres de la communauté et une dé solidarité par rapport au reste de l'établissement. Il dessine les frontières de la communauté par « en être ou pas ». Ce sentiment collectif d'appartenance à une communauté d'enjeux est un signal rassurant pour l'individu (Courpasson, 2000). La publicisation met autant en scène autant l'épreuve vécue, ancrée dans une proximité qu'elle renforce la cohésion de la communauté. La construction de réponses au besoin des élèves conduit finalement l'équipe à interroger l'institution scolaire dans son ensemble dans sa capacité à répondre à leurs besoins notamment en termes de moyens horaires. L'enjeu devient une reconnaissance institutionnelle au-delà de la difficulté d'exister au sein du collège Dali qui ancre la mobilisation dans un espace plus large pour en faire une cause acceptable par tous. Le courrier au recteur devient le dispositif qui met en relation les enseignants et les instances auxquelles il s'adresse. Ce sont les mauvaises relations avec le chef d'établissement et son adjoint qui sont souvent évoquées comme origine de ce besoin de publicisation, mais ce ne sont pas les seuls motifs. Il s'agit de sortir de l'entre soi pour soi et d'affirmer sa singularité tout en défendant une cause. Dans ce cas, la publicisation va consister en une conversion d'expériences personnelles en cause publique. L'engagement dans l'établissement permet aux individus de reconnaître les décisions prises comme étant les leurs et comme étant prises par eux « pour que cela se sache qu'on fait cela, qu'il y a plein de choses à retenir, que cela vaut le coup de tenter l'expérience parce qu'ici, on le fait. C'est une bonne solution à apporter. (...) J'attends que ce soit connu» (Mica, professeur de mathématiques). Sortir ce travail de l'établissement, c'est aussi être reconnu par les pairs et la hiérarchie comme de bons professionnels : «*J'aimerais que ma hiérarchie, la grande, l'inspection, le rectorat s'emparent de cela et puis reconnaissent que ça a de la valeur*» (Alice, professeur d'histoire géographie). Au nom d'un sentiment d'exemplarité professionnelle conforme aux prescriptions institutionnelles, ces enseignants développent une volonté d'influence, de partage et de contribution dans une lutte contre l'échec scolaire qui veut interpeller l'institution scolaire.

Ce travail de conversion d'expériences personnelles en cause publique nécessite un travail de justification important car il demande de transformer des intérêts génériques suspectés d'individualisme en un intérêt général acceptable. Participer à l'« Atelier de fabrication de leçons » et militer à l'Ecole Emancipée placent plus particulièrement deux enseignants, Slimane et Alice dans un rôle de médiation. Ils sont les connecteurs entre un réseau horizontal, le groupe, et un réseau vertical, le syndicat. En effet, « *Le militant est donc précisément celui qui se trouve en position de faire le lien entre les activités du conglomerat et d'articuler celle-ci avec les réseaux verticaux : il est capable à la fois de participer à la communauté localisée et de la référer à un plan politique*» (Ion, 1997, p39). Ainsi, Slimane et Alice ont d'emblée un discours très politisé né d'une identification à des dimensions macro sociales qui dépassent largement le contexte de l'établissement. Ces enseignants définissent ce qu'est le groupe, ce qu'il pourrait être, ce qu'il a été tout en étant détenteurs et transmetteurs de connaissances dépassant largement la sphère locale. Ils justifient l'existence du groupe. Leur référence politique assure la mise en scène, la théâtralisation de la situation devant un public plus large.

→ La demande de reconnaissance institutionnelle

La dramaturgie nécessaire pour amener à la situation de publicisation s'articule autour de principes de justice acceptables par tous. Le groupe doit négocier chaque année son existence auprès de sa direction. Il s'agit de sortir d'une relation conflictuelle duelle opposant une équipe et son chef d'établissement en créant des arguments pouvant être entendus par le rectorat. L'extrait du premier courrier montre comment l'équipe

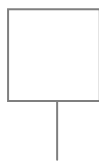


contourne les problèmes liés directement aux interactions au sein de l'établissement pour en faire un problème de reconnaissance institutionnelle. La recherche de légitimité se décline dans un besoin de reconnaissance plurielle, reconnaissance sur le bien fondé du travail accompli, reconnaissance de l'engagement et de l'investissement par une gratification et reconnaissance des résultats. Ce sont les difficultés d'existence du groupe dans l'établissement scolaire qui sont traduites et montées en généralité : « *je pense que la direction essaye de freiner au maximum la mise en place de ce projet. On ne demande pas grand-chose c'est une heure de libre dans notre emploi du temps*» (Lucien, professeur de mathématiques). Les enseignants créent un argument acceptable : « *L'équipe de direction du collège nous aide déjà beaucoup en libérant tous les ans la même heure dans l'emploi du temps de tous les enseignants (anciens ou nouveaux) qui souhaitent travailler dans cet atelier. Mais nous aspirons à une reconnaissance plus appuyée qui pourrait par exemple passer par des décharges horaires (heures ou demi-heures dans les services) ou pour tout autre forme que vous jugeriez appropriée afin de valider un travail d'ampleur et de favoriser la participation du plus grand nombre*» (Extrait du courrier au recteur). La construction de réponses au besoin des élèves amène l'équipe à interroger l'institution scolaire dans son ensemble dans sa capacité à répondre à leurs besoins notamment en termes de moyens horaires. Elle passe d'une argumentation centrée sur les intérêts locaux et particuliers à une montée en généralité qui oppose acteurs du bas et institution scolaire. La publicisation nécessite une cause qui transforme des intérêts génériques en intérêt général. Il y a une transformation d'appartenances proximales en « *horizons de significations* » (Ion, 1997, p69) qui opèrent un glissement d'une situation locale conflictuelle tant avec les pairs qu'avec le chef d'établissement vers une justification de l'action désignant l'institution comme coupable. C'est le manque de reconnaissance du travail enseignant par l'institution scolaire qui devient alors l'un des arguments de mobilisation : « *Notre travail n'est en rien reconnu, en rien du tout. Une reconnaissance ne serait ce que par la parole. On peut le faire. Heureusement qu'il ne nous interdit pas de le faire sur nos heures libres. (...) Donc, s'il n'y a pas une énorme motivation derrière, si on ne porte pas le projet à bout de bras, rien ne se fait, rien ne dure*» (Fabienne, professeur de français).

Les pesanteurs institutionnelles prennent de l'ampleur et sont décrites comme autant de freins à la poursuite de « l'Atelier pluridisciplinaire de leçons » et ce, au-delà de la responsabilité du chef d'établissement. C'est ce qui fait entrer les enseignants dans un processus de médiatisation et de mobilisation puisque « *D'un côté, ils attendent que les profs s'investissent, fassent des trucs et de l'autre côté, ils ne donnent pas les moyens de faire perdurer les projets.* » (Fabienne, collègue Dali). Cet argument est recevable par l'ensemble des enseignants. Dans la majorité des cas, la reconnaissance ne va pas au-delà du groupe de pairs et de l'établissement scolaire « *Les débats qui ont lieu actuellement et qui devraient, je l'espère être tranchés rapidement... car ça nous laisse dans des périodes d'incertitude, on ne sait pas de quoi demain sera fait. Est-ce qu'on nous a laissés nous investir énormément pour aller nous dire à la fin « allez vous faire voir » ? Il y a de fortes chances pour que ça arrive. Ou est-ce qu'il y a une réelle volonté derrière de changer les choses, on verra* » (Slimane, professeur d'histoire géographie).

→ Une justification civique

Au collège Dali, le courrier au recteur dessine les contours de la justification civique « *M. l'inspecteur d'Académie parlait de « pépites » l'an passé pour décrire les actions d'établissements souvent méconnues. Nous souhaitons sortir ce travail d'équipe de la confidentialité et nous assurer qu'il correspond bien à ce que nos missions de service public nous dictent. (...) l'assurance de notre dévouement au service public et laïque d'Education* ». Pour ces enseignants, il s'agit de démontrer l'authenticité des actions par rapport à l'intérêt général. Tout le travail de



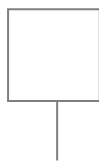
justification consiste en une défense et une mise en conformité par rapport à cet intérêt général. Ils composent entre des exigences du service public auxquels ils sont attachés, qui servent de justification parce qu'audibles et la défense d'intérêts du groupe.

Le manque de communication de l'Institution renvoie les acteurs de la base à leurs responsabilités. Ces enseignants ne voient que peu de lien entre l'action institutionnelle et les valeurs d'égalité des chances. Il n'y a pas de balisage de « *leur univers professionnel* » (Courpasson, 2000, p243). Le modèle d'implication génère des déplacements de principes et d'enjeux en regard des valeurs républicaines. Il engendre des incertitudes quant aux motifs institutionnels et quant à la conformité des actions de la base. Il y a une mise en tension entre les nouvelles formes d'organisation du travail (logique de projet) et la pédagogie. Ces enseignants envoient également un signal fort : ils aimeraient que l'institution scolaire ne puissent plus se penser sans ces acteurs du bas à qui elle a prescrit l'autonomie.

Conclusion

Corps de texte Force est de constater que le travail collectif analysé a tendance à cliver les établissements scolaires et à faire éclater les accords qui lui préexistaient. Bien que porteur d'un idéal démocratique et de prise de participation, l'*empowerment* ne résout pas le problème de la véritable solidarité entre les personnes (Jouve, 2008). Il ne suffit pas de désigner l'établissement par une référence œcuménique à la communauté éducative et d'inciter à la prise de participation pour que cet établissement scolaire se transforme en un lieu d'échanges, de partages et de valeurs communes car sa cohésion n'est que symbolique. Le concept d'*empowerment* montre que les communautés engagées qui « gagnent » et qui survivent sont celles dont les membres possèdent des habiletés politiques importantes et un réseau externe sur lequel elles peuvent prendre appui. Bernard Jouve (2008, p6) écrit que ces communautés seraient composées d'acteurs possédant des compétences civiques importantes et caractérisés par « *une épaisseur institutionnelle permettant de générer des comportements coopératifs entre une pluralité d'acteurs et d'institutions* ».

Au nom de l'exemplarité de leurs pratiques professionnelles conformes aux prescriptions institutionnelles, les enseignants rencontrés développent une volonté d'influence, de partage et de contribution dans une lutte contre l'échec scolaire qui veut interpeller l'institution scolaire. Le modèle d'implication a, en effet, conduit ces enseignants vers un engagement personnel radical et a fait naître des enjeux professionnels et personnels cruciaux fortement ancrés dans une recherche de légitimité et de visibilité. L'*empowerment* est alors un concept intéressant à exploiter parce qu'il permet de comprendre le travail collectif comme un véritable mode d'engagement des enseignants tandis que le désengagement de l'Etat fait peser au niveau local les conséquences de ses choix en matière de traitement des inégalités scolaires. En effet, ces enseignants, s'ils gagnent en capacité d'action, se voient assumer seuls la responsabilité de leurs possibles échecs et de leurs difficultés à s'intégrer car il n'existe pas d'instance de régulation institutionnelle susceptible d'arbitrer et d'élever le jeu de l'ensemble des acteurs au sein des établissements scolaires.





Bibliographie

- Courpasson D., (2000), *L'action contrainte*, Paris, P.U.F.
- Derouet J-L, (1992), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gather Thurler, (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Issy les Moulineaux, ESF.
- Goffman E., (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les éditions de minuit.
- Guibert P., Lazuech G.& Rimbert F., (2008), *Enseignants débutants : Faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Hargreaves A., (1994), *Changing teachers'changing times : teachers'work and culture in the postmodern age*, New York, Teachers College Press.
- Ion J., (1997), *La fin des militants*, Paris, Les éditions de l'Atelier.
- Ion J. et Ravon B., (mars 1998), *Groupements associatifs et espace public*, *Ecarts d'identité*, n° 83.
- Jouve B., (2006), *L'empowerment : entre mythes et réalités, entre espoir et désenchantement*, *Revue Géographie économie société*, volume 8, Lavoisier.
- Jouve B., (2006), *L'empowerment : Utopie conceptuelle, machine de guerre néolibérale ou voie de recomposition politique ?*, *Pouvoir Locaux*, n°71.
- Jouve B., (2008), *L'empowerment : à quelles conditions ? Pour quels objectifs ?*, Note de travail, ENTPE.
- Lang V., (2001), *La profession enseignante en France : permanence et éclatement*, *Education et francophonie*, Volume XXIX.
- Sergiovanni T.J., (1999), *Building Community in Schools*, San Fransisco, Jossey Bass Publishers.
- Strauss A.L., (1992), *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, Editions L'harmattan.
- Tardif M. & Lessard C., (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Laval, De Boeck.





**Colloque Doctoral
International**

**de l'éducation et de la
formation**

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Catherine Roby¹¹⁴

Université Rennes 2-UEB - CREAD (EA 3875)

catherine.robby@orange.fr

Vers une cartographie des places occupées par les sciences humaines et

¹¹⁴ Cette recherche est conduite dans le cadre d'une thèse intitulée « Place et fonction des SHS dans les Écoles d'ingénieur en France », co-dirigée par Brigitte Albero (R2) et Denis Lemaître (ENSTA Bretagne – Brest). Cette thèse est financée par un contrat doctoral de l'ED SHS 507.



sociales (SHS) dans les Écoles d'ingénieurs en France

Résumé : La présente étude porte sur les configurations disciplinaires des sciences humaines et sociales (SHS) dans les Écoles d'ingénieurs françaises de formation initiale sous statut d'étudiant. Elle met en évidence des différences dans les curricula formels de SHS affichés par ces Écoles, marquées par leur histoire, leur tutelle et leur orientation dominante de spécialité. Dans le cadre de la sociologie du curriculum, ces écarts sont supposés traduire un système de représentations et de positions épistémiques distinctes qui sont ici interprétées en termes de « tendances culturelles ». Ces représentations épistémiques devront être clarifiées par la poursuite d'une enquête de terrain auprès des principaux acteurs de quelques Écoles contrastées en regard de la place qu'y occupent les SHS.

Mots clés : Ingénieurs ; Enseignement supérieur ; Sciences humaines et sociales et ingénierie ; Formation professionnelle

1. DES ÉCOLES D'INGENIEURS MARQUEES PAR CERTAINES « TENDANCES CULTURELLES »

Sur les 483 titres d'ingénieur diplômé¹¹⁵, un titre pouvant être obtenu par différentes voies, 76,6% sont accessibles par la formation initiale sous statut d'étudiant, 29% par la formation initiale sous statut d'apprenti et 51,5% par la formation continue. Sur les 28 619 ingénieurs diplômés en 2008¹¹⁶ 36% l'ont été par les Écoles universitaires, 20% par les Écoles indépendantes des universités, 18% par les Écoles des ministères techniques et 26% par les Écoles privées. Les ingénieurs diplômés par la voie de l'apprentissage ont représenté 12,58%, et ceux de la formation continue 4,34% (dont 46,3% de diplômés par le CNAM¹¹⁷). La CTI¹¹⁸ souhaite que tous les diplômés

¹¹⁵ Journal officiel de la République Française du 10 février 2010, chaque année, le JO publie la liste des établissements habilités à délivrer un titre d'ingénieur diplômé

¹¹⁶ Toutes les données chiffrées proviennent des statistiques du ministère de l'éducation nationale, division des études et de la prospective, édition 2010 de « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche »

¹¹⁷ Conservatoire national des arts et métiers



d'ingénieur soient accessibles par la VAE¹¹⁹, or en 2008 cette voie a concerné 0,5% des diplômés. Notons que cette année là, les masters ont représenté 35,3% des diplômes décernés par la VAE. Ce sont les formations initiales sous statut d'étudiant qui constituent la voie très majoritaire vers les diplômés d'ingénieurs (82,4% d'entre eux). Dans la moitié des cas, l'accès à ces formations est conditionné par la réussite à un concours en sortie de CPGE¹²⁰. Nous constatons par l'ensemble de ces données que les voies d'accès au titre d'ingénieur diplômé se diversifient lentement et conservent manifestement certaines pratiques, spécifiques de ces formations et de leurs cadres institutionnels, probablement inscrites dans des «tendances culturelles». Représentant environ un quart des ingénieurs diplômés depuis 2005, les femmes sont plus présentes dans les Écoles des sciences de la vie et de la Terre, ainsi qu'en Écoles de chimie. Elles se font plus rares dans les domaines de la mécanique, de l'électricité, l'électronique et l'informatique notamment. Les propos de Marry (2004, p.67) renforcent la pertinence de l'idée de « tendance culturelle » : « *Les Écoles et le groupe professionnel des ingénieurs concentrent depuis très longtemps un ensemble de traits symboliques et pratiques de la domination masculine* » dont le degré de maintien ou de retrait serait variable selon les domaines et les secteurs d'activité professionnels.

Nous posons l'hypothèse fondatrice qu'au sein des Écoles, des « tendances culturelles » se caractérisent par des « positions épistémiques » (des rapports aux savoirs) différentes, qui se répercutent notamment sur la connaissance et la reconnaissance des SHS, donc sur la place qu'elles occupent dans les formations. Nous supposons que ces différentes « représentations épistémiques » constituent un système avec les « tendances culturelles » des Écoles, avec leur domaine d'activité et avec l'approche didactique des formations scientifiques et techniques. C'est ce que Dufour (1998) a mis en évidence dans sa thèse pour une École et en reprenant ses résultats comme hypothèse de travail nous chercherons à vérifier si celle-ci reste pertinente dans l'étude d'un corpus important d'Écoles.

« La culture est à la fois une structure et une dynamique, c'est ce qui rend son analyse et son observation si difficile. Comme structure, elle comprend des éléments stables sur la longue durée historique qui peuvent donner l'impression d'une essence éternelle. Mais comme dynamique elle est soumise au changement, à la variabilité et à la diversité. » Si cette difficulté est forte à l'échelle micro-individuelle et micro psycho-sociale, « *le niveau macro-social est celui de l'observation des grandes stabilités culturelles – et donc des particularismes et des diversités entre aires culturelles.* » (Desjeux, 2004, p.56-57) C'est pourquoi nous appuierons notre recherche sur une première étude descriptive macro-sociale de la place des SHS dans l'ensemble des Écoles d'ingénieurs françaises de formation initiale sous statut d'étudiant représentant 93,37% des établissements habilités par la CTI à délivrer un diplôme d'ingénieur. Cette première phase d'enquête devrait permettre de répondre à la question suivante : les configurations disciplinaires des SHS ou enseignements assimilés, dans les Écoles d'ingénieurs donnent-elles une intelligibilité des « tendances culturelles » ?

¹¹⁸ Commission des titres d'ingénieur, chargée d'habiliter toutes les formations d'ingénieurs

¹¹⁹ Pour pouvoir délivrer un diplôme par la VAE (validation des acquis de l'expérience), une école doit être habilitée par la CTI à le faire spécifiquement par cette voie. « Journal d'informations de la CTI » N°2, avril 2008

¹²⁰ Classes préparatoires aux grandes Écoles



2. ÉTUDE DE LA PLACE DES SHS DANS LES CURRICULA AFFICHÉS PAR LES ÉCOLES D'INGÉNIEURS SUR INTERNET

A ce jour, deux thèses en sciences de l'éducation ont porté sur les SHS, ou enseignements apparentés, dans les Écoles d'ingénieurs. Lemaître (2001) a proposé trois postures épistémologiques pour ces enseignements : les humanités/les sciences humaines pour l'ingénieur/le développement personnel. Dufour (1998) a montré les différentes conceptions pouvant exister sur l'enseignement de la sociologie dans une École au cours de son histoire. Mais ces écarts de formation ne sont pas encore explicités en termes de curriculum spécifique pour l'ensemble des Écoles. Notre enquête vise donc à décrire précisément les curricula affichés par les Écoles d'ingénieurs pour présenter leurs enseignements de SHS, que nous supposons reliés à des « tendances culturelles ».

2-1 LA PERTINENCE DE LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM

Le cadre théorique utilisé est celui de la sociologie du curriculum¹²¹. Elle est en parfaite adéquation aux questions concernant les choix et les organisations des contenus d'enseignements au sein des programmes d'étude. Le terme se décline pour distinguer trois phénomènes. Le nom de « curriculum réel » désigne ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes, potentiellement distinct et éloigné des prescriptions et des programmes officiels du « curriculum formel ». Dans son sens le plus abstrait et le plus général, le terme de « curriculum » fait référence à toute la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement, manifeste dans la transmission de connaissances, compétences, représentations et valeurs. Si le curriculum peut être un objet pertinent d'enquête, d'analyse et de réflexion c'est qu'il peut être considéré comme « socialement construit » dans un processus d'élaboration permanent, mobilisant des ressources humaines et matérielles, et mettant en jeu des intérêts divergents, des conflits de valeurs et des rapports de force (Forquin, 2008).

Le curriculum est un indicateur des choix nécessairement réalisés par les institutions. Et puisque les Écoles d'ingénieurs doivent résoudre pour elles-mêmes, à partir des indications de la CTI, de leur tutelle et de leurs différents partenaires, « *les problèmes de définition des objectifs de formation, de constitution des disciplines et de mise en scène pédagogique, qui définissent l'organisation du curriculum* » selon Forquin (cité dans Sonntag et al., 2008) il est donc pertinent de chercher à savoir au travers des curricula formels des Écoles d'ingénieurs, quels sont les tris réalisés et les décisions prises. Car suivant dans cette démarche Forquin (2008, p.16-17), nous pouvons faire

¹²¹ Cette sociologie a été développée en Grande Bretagne par Bernstein et Young au début des années 1970. Elle s'est diffusée lentement en France dans les années 1980 et 1990, avec Isambert-Jamati, Perrenoud et Forquin



l'hypothèse que ces choix sont constitutifs d'une « tendance culturelle », entendue au sens sociologique et anthropologique, comme un ensemble de modes de connaissance et de fonctionnement, de compétences, de références et de valeurs, d'habitudes et de comportements, de symboles, de conceptions et de représentations du monde, caractéristiques en des lieux et des temps donnés, d'un style de vie, de pensée et d'action, au sein d'une communauté sociale. Les programmes d'étude formellement prescrits des Écoles d'ingénieurs, peuvent être considérés comme les vecteurs d'une transmission délibérée, systématique et méthodique de cette « tendance culturelle ». En permettant de questionner les contenus cognitifs et culturels de ces programmes, la sociologie du curriculum met l'accent sur le caractère contingent, socialement construit, donc problématique et discutable, des savoirs enseignés, comme pour n'importe quelle manifestation de la culture.

2-2 LA COLLECTE DES DONNÉES SUR LES SITES INTERNET DES ÉCOLES

Sur internet, les Écoles sont aujourd'hui amenées à parler d'elles et de ce qu'elles proposent, avec un degré de précision suffisant pour répondre aux attentes des candidats potentiels.

A partir de différentes sources¹²² nous avons arrêté un fichier d'enquête avec 191 établissements de formation initiale sous statut d'étudiant¹²³.

La liste de référence pour les SHS provient des sections CNU¹²⁴ Nous avons scrupuleusement conservé tous les termes utilisés dans les cursus présentés sur les sites des Écoles, pouvant se rapporter de la façon la plus large possible à des SHS¹²⁵ : communication/expression, économie, gestion/sciences de gestion (marketing... comptabilité...), management des entreprises/entreprise, gestion des ressources humaines, gestion de projet/management des projets, droit, sciences politiques/géopolitique, anthropologie/ethnologie, histoire, géographie, sociologie, psycho-sociologie, psychologie/psychanalyse, développement personnel/connaissance de soi, philosophie, éthique, philosophie des sciences/ épistémologie/Sciences Techniques Société, culture générale/activités d'ouverture culturelle, ouverture sociale, culture internationale, activités sportives, projet personnel et professionnel. Les langues étrangères étant toujours présentes au sein de tous les cursus, nous n'en avons pas tenu compte.

¹²² JO déjà mentionné, sites internet de la CTI, de la conférence des grandes écoles, du centre d'étude des formations d'ingénieurs, guide « Hobson » des grandes écoles, numéro hors série « Le Monde de l'éducation » de novembre 2010

¹²³ Il s'agit de la totalité des Écoles françaises proposant des formations initiales d'ingénieurs sous statut d'étudiant

¹²⁴ <http://www.cpcnu.fr/sectionsCnu.htm>

¹²⁵ Entendues comme des savoirs académiques sur l'homme et les sociétés humaines, incluant la philosophie et les études littéraires et artistiques



Nous avons identifié toutes les appellations génériques utilisées pour qualifier cette formation et avons recherché l'existence ou non d'un département, pôle (ou autre dénomination) regroupant les enseignants et enseignements de ces disciplines. Nous avons aussi répertorié les laboratoires de recherche en SHS dans ces Écoles, ou la participation de chercheurs de SHS dans d'autres laboratoires, dans le cadre de recherches pluri, inter ou transdisciplinaires.

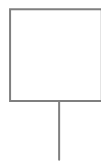
La durée d'étude de chaque site, organisée de façon systématique, a été variable avec une moyenne d'une heure trente environ incluant le temps de saisie des données dans les différents fichiers de collecte. Ces visites ont aussi permis de renseigner les genres des directeurs et directeurs des études, les années de création des Écoles, éléments complétés par les fiches Écoles du CEFI¹²⁶. Le plan du site lorsqu'il existait, permettait de vérifier qu'aucune information n'avait été omise. La pratique du copier/coller a garanti le respect de la formulation utilisée sur les sites. Quelques contre-visites ont été réalisées, pour des contrôles et d'autres ont été systématiques sur l'onglet « recherche ». Malgré tous les efforts d'objectivation, le problème de la validité de la mesure demeure, et des éléments pourraient être manquants.

3. DES « TENDANCES CULTURELLES » BIEN AFFIRMÉES

Les résultats proviennent de tris à plat et de tris croisés, réalisés dans un tableur à partir des données collectées sur les sites.

Sur l'ensemble des Écoles enquêtées, 18 soit 9,42% apparaissent dirigées par des femmes. Sur ces 18 Écoles, 10 soit 55,55% ont été créées dans les 20 dernières années, alors que l'ensemble de ces Écoles représente 25,65% des Écoles actuelles. Nous constatons donc une surreprésentation des femmes directrices dans les Écoles créées dans les 20 dernières années. Sur ces 18 Écoles dont les directions sont assurées par des femmes, la moitié relève de domaines de spécialités liés à la chimie, aux sciences de la vie et de la Terre ou à l'administration, alors que ces secteurs ne représentent que 26,18% du total des Écoles. Là encore nous observons une surreprésentation des femmes directrices dans les Écoles de ces domaines. Ces données signifient que les spécialités ainsi que les âges des Écoles sont des critères appropriés pour rendre compte des directions féminines, lesquelles peuvent déjà indiquer, compte tenu de leur rareté, une « tendance culturelle » des Écoles.

¹²⁶ Centre d'études des formations d'ingénieurs. <http://www.cefi.org/>



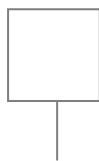
3-1 UNE RÉFÉRENCE DOMINANTE À « L'ENTREPRISE » POUR DÉSIGNER LES ENSEIGNEMENTS DE SHS OU ASSIMILÉS

Nous avons répertorié les dénominations génériques des enseignements, relevés dans les présentations des syllabus ou des programmes, se rapportant à une formation en SHS ou inspirée d'elles. Chaque École peut parfois utiliser plusieurs appellations.

Plus des trois quarts des Écoles (76,5 %) qualifient ces enseignements par le mot « entreprise ». Viennent ensuite les expressions de « sciences humaines et/ou de sciences sociales » pour 60,7% des Écoles, puis celles de « culture, culture générale, communication/expression, arts, relations humaines, développement personnel/savoir-être, projet professionnel, projet professionnel et personnel » pour 26,2% des Écoles. 16,75% parlent de « formation humaine ou humaine et sociale ou humaine et militaire », 9% parlent « d'humanités », et 8,33% n'ont pas d'appellation spécifique pour ces enseignements qu'elles désignent par les différentes disciplines ou propositions de formation. 7,33% parlent de « formation générale, d'enseignements généraux » et 2,62% parlent de « culture de l'ingénieur ». On trouve aussi dans les appellations génériques les termes : « modules d'ouverture, ouverture personnelle et professionnelle, sports et activités sportives, enseignements (disciplines) non technologiques (scientifiques), projet responsabilité globale, enseignements transversaux, technologie et sciences de l'homme ».

Ces résultats confirment l'éclatement des formations relatives aux SHS dans les Écoles d'ingénieurs, comme le soulignaient Lemaître (2003, p.2-3) et Didier (2007, p.92). Ils révèlent surtout que les appellations dominantes de ces formations ne sont pas celles employées dans la littérature, « formation humaine » ou « humanités », mais des appellations relatives au mot « entreprise ». Est-ce là un développement récent lié aux politiques de professionnalisation des formations, ou une réalité inhérente à ces formations professionnelles ?

Ces appellations pourraient-elles traduire des « tendances culturelles » ? Pour le savoir nous les avons rapprochées des critères mis en évidence par la place des femmes directrices : l'âge (et donc l'histoire) et le domaine de spécialité des Écoles, lesquels peuvent aussi renvoyer à leur tutelle. Nous avons pu identifier comme orientation dominante, les Écoles généralistes, celles des sciences de la vie et de la Terre, de chimie, des sciences du traitement du signal et de l'information, des sciences des systèmes industriels, celles de spécialités multiples et celles d'une spécialisation particulière.



Le terme « humanités » souvent employé dans la littérature¹²⁷, s'avère très peu usité. Il domine dans les Écoles de la première moitié du XXe siècle, et du ministère de la Défense, ainsi que dans celles de chimie et de spécialités multiples, alors que les Écoles des sciences de la vie et de la Terre ignorent cette appellation. Les Écoles du ministère de la Défense, les Écoles privées et les Écoles généralistes et de chimie parlent majoritairement de « formation humaine ». Dans son livre sur l'éthique des ingénieurs Didier (2007, p. 94-100) a présenté les héritages de la « doctrine sociale de l'Église » qui ont pu conduire les Écoles catholiques à parler de « formation humaine ». Les Écoles créées depuis 1970 parlent beaucoup moins de « formation humaine » que celles créées jusqu'à la fin des années 1960. Ce sont plutôt les Écoles d'une spécialisation particulière, les Écoles généralistes, et celles créées à partir des années 1970 qui utilisent le vocable « entreprise » pour qualifier leurs enseignements de SHS ou assimilés. Les Écoles des sciences de la vie et de la Terre et celles de chimie usent nettement moins l'appellation « management » que l'ensemble des Écoles. Les Écoles du ministère de l'agriculture parlent de « sciences économiques et de gestion », et beaucoup moins de « communication » que l'ensemble des Écoles. Celles créées dans la première moitié du XXe siècle mentionnent surtout l'appellation de « sciences économiques et de gestion », alors que celles créées dans les deux dernières décennies parlent essentiellement de « culture » ou de « communication », comme les Écoles d'une spécialisation particulière.

L'appellation « sciences humaines » ou « sciences de l'Homme » est souvent préférée à celle de « sciences sociales ». Cela pourrait traduire une connotation négative tenace de ces sciences dans certaines Écoles d'ingénieurs¹²⁸. Les Écoles qui parlent le plus de « sciences sociales » sont celles du ministère de l'agriculture, de l'énergie, du développement durable et de la mer, du ministère de la Défense, et dans une moindre mesure du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce sont aussi les Écoles d'une spécialisation particulière, celles des sciences de la vie et de la Terre, et de chimie. Les Écoles privées ou consulaires ainsi que celles du ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi, et les Écoles les plus récentes utilisent très peu l'appellation de « sciences sociales ».

Ainsi il apparaît que les Écoles qualifient par des expressions différentes leurs enseignements de SHS ou assimilés. Certains vocables semblent plus appréciés ou autorisés peut-être que d'autres. Parler de « management » ou de « sciences sociales », par exemple, suppose des représentations épistémiques et des enseignements différents. Ces diverses « tendances culturelles » qui apparaissent au travers de ces appellations, sont orientées par l'âge des Écoles, par leur domaine de spécialité et leur tutelle.

¹²⁷ Cf. le colloque « Humanités et grandes Écoles » organisé par la conférence des grandes écoles à Lyon en 1996

¹²⁸ A la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, l'association française pour l'avancement des sciences, refuse à plusieurs reprises la création de sections de sociologie et de psychologie. Bien que les causes en soient plurielles, ces refus sont aussi certainement liés, en cette période et au moins partiellement, à la crainte des dérives « socialistes ». Blanckaert cité dans Boutier (2006, p. 132) Et après 1968, les SHS apparaîtront « aux yeux des fractions les plus conservatrices du pouvoir comme des outils de contestation, voire de subversion, ce qui provoquera diverses tentatives de marginalisation. » Boure (2007, p. 244)



3-2 PLUS DU TIERS DES ÉCOLES AFFICHENT DES DÉPARTEMENTS DE SHS OU ASSIMILÉS

66 Écoles, soit 35,08%, affichent des départements ou pôles de SHS ou assimilés. Les noms de ces départements peuvent utiliser différents vocables. 45,5% d'entre eux contiennent les mots « entreprise ou management ou gestion ou économie ». 41% comprennent les expressions « sciences humaines ou SHS ou sciences sociales ». Dans 21,2% de ces départements on rencontre l'un ou plusieurs des termes suivants : « langues ou langages, culture, communication, relations humaines ou développement personnel ». 13,6% s'appellent « humanités » et 13,6% « sciences de gestion, sciences économiques ou sciences juridiques ». 9,1% se dénomment « formation humaine ». Trois associent les mots « sciences -techniques-technologie » et « sciences de l'homme ».

Les mots dominants utilisés pour ces départements sont les mêmes que ceux utilisés pour les appellations de ces formations : entreprise, management, gestion, économie. Les Écoles qui affichent un département de SHS ou assimilé, utilisent moins l'appellation « entreprise » que l'ensemble des Écoles et relèvent plus souvent des ministères techniques. Celles qui parlent d' « humanités » possèdent en général un département de ce nom. Les Écoles qui affichent leurs formations sous l'appellation de « management » ou de « formation humaine » ou de « sciences sociales » ont majoritairement un département qui regroupe ces enseignements.

Les départements sont surreprésentés dans les Écoles généralistes et celles des sciences de la vie et de la Terre et sous représentés dans les Écoles de chimie et des systèmes industriels, comme dans les Écoles les plus récentes, celles du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et les Écoles privées (hormis celles rattachées au ministère de l'agriculture).

Les enseignements de sciences politiques/géopolitique, sociologie, psychologie/psychanalyse, anthropologie/ethnologie, philosophie, philosophie ou sociologie des sciences, histoire, géographie, culture générale et activités assimilées, ou relatifs au projet personnel et professionnel sont nettement plus affichés dans les Écoles qui annoncent un département de SHS ou assimilé que dans l'ensemble des Écoles. Pour l'éthique et la psycho-sociologie ces écarts sont plus modestes. Le développement personnel, la connaissance de soi ont tendance à y être moins affichés.



Ces résultats montrent que l'existence d'un département de SHS ou assimilé dans une École, oriente positivement l'affichage qu'elles font des SHS dans leur enseignement, et ce d'autant plus pour les disciplines hors économie/gestion. La présence d'un département est donc un indicateur de la place affichée des SHS dans les Écoles. Cette présence est conditionnée par l'âge, la tutelle et le domaine de spécialité des Écoles, manifestant là encore diverses « tendances culturelles ».

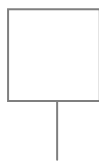
3-3 MOINS DU TIERS DES ÉCOLES AFFICHENT DES RECHERCHES EN SHS

58 Écoles, soit 30,4%, affichent des recherches en SHS, et 42 d'entre elles, soit 22% affichent des recherches ne relevant pas exclusivement des domaines du management, de la gestion ou de l'économie. Il n'y a pas de recouvrement entre les affichages de départements et de recherches en SHS.

Les Écoles qui parlent de « technologie et sciences de l'homme » ou encore de « sciences sociales », de « sciences économiques et de gestion », voire « d'humanités » annoncent plus de recherches en SHS que l'ensemble des Écoles. Celles qui qualifient leur enseignement de SHS par le mot « entreprise » ou celles qui parlent de « formation humaine » le font moins souvent.

La recherche en SHS est très largement surreprésentée dans les Écoles qui relèvent de la plupart des ministères techniques, cet écart étant renforcé pour la recherche non exclusive des sciences économiques et de gestion. Pour les Écoles du ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi, ces écarts sont plus faibles. Les Écoles du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et les Écoles privées affichent moins de recherches en SHS que l'ensemble des Écoles. Les recherches en SHS, surtout celles concernant les sciences économiques et de gestion, sont surreprésentées dans les Écoles généralistes où l'on a environ deux fois plus de chance de les trouver, comme dans les Écoles des sciences de la vie et de la Terre, mais où ce sont surtout les recherches en SHS non exclusives des sciences économiques et de gestion qui dominent. Les recherches en SHS sont sous représentées dans les Écoles créées dans les vingt dernières années, comme dans les Écoles des sciences du traitement du signal et de l'information et des sciences des systèmes industriels, et elles ne sont pas affichées dans les Écoles de chimie.

Dans les Écoles qui affichent des recherches en SHS nous avons une surreprésentation des enseignements de sciences politiques et géopolitique, sociologie, philosophie/sociologie des sciences, philosophie et anthropologie/ethnologie. Pour l'histoire et la géographie, cette surreprésentation est encore plus importante. Ces écarts sont renforcés dans les Écoles dont les recherches ne sont pas exclusives des sciences économiques et de gestion. Il est intéressant de noter que l'affichage de la psychosociologie est nettement moindre dans les Écoles



qui font des recherches en SHS, au profit d'un affichage de la psychologie/psychanalyse, multiplié par deux dans ces Écoles. L'affichage de l'éthique est aussi inférieur là où sont affichées des recherches en SHS et cela d'autant plus que les recherches ne sont pas exclusives des sciences économiques et de gestion. Ce qui est aussi le cas du projet personnel et professionnel. Ces résultats sous tendraient-ils l'idée qu'une formation importante en sciences humaines et sociales pourrait se substituer à des enseignements formalisés en éthique et sur le projet personnel et professionnel ?

Nous constatons globalement pour la présence de recherches en SHS dans les Écoles d'ingénieurs, la confirmation et le renforcement des observations faites pour la présence d'un département de SHS ou assimilé.

Conclusion

Cette description de la place affichée des SHS dans les curricula formels des formations d'ingénieurs, que ce soit au travers de leurs appellations génériques, de l'existence et des noms des départements regroupant ces enseignements ou l'existence de recherches en SHS, met clairement en évidence différentes réalités au sein des Écoles. Dans le cadre de la sociologie du curriculum, nous pouvons parler de « tendances culturelles », que nous voyons ici orientées par les tutelles des Écoles, leur domaine de spécialité et leur histoire. Les Écoles généralistes, celles des sciences de la vie et de la Terre et celles des ministères techniques, affichent le plus de SHS ou assimilées que ce soit au niveau des départements, des recherches, ou des enseignements. Si les Écoles qui parlent « d'humanité » affichent départements et recherches, celles qui mettent en avant une « formation humaine » affichent plutôt des départements. Les Écoles les plus récentes, créées dans les vingt dernières années, se caractérisent par l'absence d'affichage de département ou de recherches en SHS et par une référence dominante à la « communication ». Cette étude des configurations disciplinaires des SHS au sein des Écoles d'ingénieurs nous permet de mettre en évidence des affichages différenciés des SHS dans les Écoles et de distinguer ainsi diverses « tendances culturelles ». Cependant, nous ne pouvons encore à ce stade de nos recherches rendre compte des représentations épistémiques qui les sous-tendent. Il nous faut donc maintenant étudier plus précisément quelques curricula discordants et enquêter auprès des acteurs des formations correspondantes, pour mettre à jour les positions épistémiques sur lesquelles repose la place occupée par les SHS dans ces Écoles. Une approche socio-historique du développement comparé des SHS à l'université et dans les Écoles d'ingénieurs devrait participer à l'analyse de ces positionnements disparates.



Bibliographie

BOURE R. (2007), *Les sciences humaines et sociales en France, une approche historique*, Cortil-Wodon, E.M.E. & Intercommunications.

BOUTIER J. (2006), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, EHESS.

DESJEUX D. (2004), *Les sciences sociales*, Paris, PUF.

DIDIER C. (2007), *L'éthique des ingénieurs*, Paris, PUF.

DUFOUR A. (1998), *Les enjeux de l'enseignement de la sociologie dans une école d'ingénieur. Analyse du curriculum de l'Institut supérieur d'agriculture Rhône-Alpes de 1968 à 1994*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Guy Avanzzini, Université Lumières, Lyon 2.

FORQUIN J.C. (2008), *La sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.

LEMAITRE D. (2001), *Formation humaine dans les écoles d'ingénieurs : étude des conceptions contemporaines*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Fabre, Université de Nantes.

LEMAITRE D. (2003), *La formation humaine des ingénieurs*, Paris, PUF.

MARRY C. (2004), *Les Femmes ingénieurs*, Paris, Belin.

SONNTAG M. et al. (2008), « Les questions de formation dans les Écoles d'ingénieurs Un débat reconnu. Une place pour la recherche ? » *Revue Recherches & Educations*, 1, pp.121-144.
<http://rechercheseducations.revues.org/index448.html> consulté le 29/08/2011



Analyse de la pratique, analyse de l'activité5

Thème 1.....5

CENTRE DE RECHERCHE EN EDUCATION DE NANTES..... **Erreur ! Signet non défini.**

