



## Remerciements

**Les partenaires :** Le centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), le Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), l'Université de Nantes

**Le comité de pilotage :** Lucy Bell doctorante (CREN), Marine Roche doctorante (CREN) et Nadège Tenailleau docteure (CREN).

**Le comité d'organisation :** Amélie Alletru doctorante (CREN), Carole Buffa-Potente doctorante (CREN), Claire Burdin doctorante (CREN), Sandrine Lebreton doctorante (CREN), Yann Lefaou doctorant (CREAD), Virginie Messina doctorante (CREAD), Elzbieta Sanojca doctorante (CREAD).

### Le comité scientifique :

Albero Brigitte, PU, CREAD	Lefaou Yann, doctorant, CREAD
Alletru Amélie, doctorante, CREN	Le Henaff Carole, docteure, CREAD
Almahmoud Mohamed, doctorant, CREN	Leprince Agnès, MCF, CREAD
Barrere Anne, PU, CERLIS	Loirand Gildas, MCF, CENS
Barroca-Paccard Marco, doctorant, CREN	Massot-Leprince Miryam, docteure, CREN
Bernard Pierre-Yves, MCF, CREN	Masy James, MCF, CREAD
Besnier Sylvaine, docteure, CREAD	Messina Virginie, doctorante, CREAD
Bourdet Jean-François, PU, CREN	Michaut Christophe, MCF, CREN
Bourdon Patrice, MCF, CREN	Munoz Gregory, MCF, CREN
Braud Manuela, doctorante, CREN	Nocus Isabelle, MCF, CREN
Briaud Philippe, MCF, CREN	Olivier Alain- Patrick, PU, CREN-CAPHI
Burban Francois, MCF, CREN	Perez-Roux Thérèse, PU, LIRDEF
Burdin Claire, doctorante, CREN	Pirolli Raphaëlle, MCF, CREN
Cottier Philippe, MCF, CREN	Piquee Celine, MCF, CREAD
Daverne Carole, MCF, CIVIIC	Plantard Pascal, PU, CREAD
Dora François, MCF, CREN	Poullaouec Tristan, MCF, CENS
Doussot Sylvain, MCF, CREN	Prevel-Brochet Sandrine, doctorante, CREN
Dussuet Annie, PU, CENS	Roche Marine, doctorante, CREN
Dupuy Nathanaëlle, doctorante, CREN	Rouillard Rozenn, MCF, CREAD
Dutercq Yves, PU, CREN	Sanojca Elzbieta, doctorante, CREAD
Edom Nadine, doctorante, CREN	Saury Jacques, PU, MIP
Gueudet Ghislaine, PU, CREAD	Sejourné Arnault, MCF, CREN
Guibert Pasclal, MCF, CREN	Suteau Marc, MCF, CENS
Guimard Philippe, PU, CREN	Tenailleau Nadège, docteure, CREN
Houdeville Gérald, MCF, CENS	Véjux Marine, doctorante, CREN
Hubert Blandine, docteure, CREN	Vidal-Gomel Christine, MCF, CREN
Janszen Stéphane, doctorant, CREN	Villeret Olivier, MCF, CREN
Lani-Bayle Martine, PU, CREN	Vinatier Isabelle, PU, CREN
Leboucher Caroline, doctorante, CREN	Voisin Carole, doctorante, CREN
Lebreton Sandrine, doctorante, CREN	

**Nous remercions** tout spécialement Anne Boursier, le personnel du bâtiment Censive, ainsi que les lycéens du lycée polyvalent Joubert-Maillard qui assurent notre accueil à chaque instant de ce colloque (Inès, Sandra, Mériam, Lisiane, Chloé, Alicia, Léa, Clément, Danyele, Océane, Ryan) et leur enseignante (Claudie Chatillon).

# Actes du colloque

Vous trouverez dans ce document **les textes des communications du jeudi 27 octobre 2016** des auteurs qui ont donné leur accord pour cette publication.

Voir sur le site du CREN les communications du vendredi 28 octobre 2016.

Pour rappel : ces textes originaux ont été produits dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 27 et 28 octobre 2016. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, sous la forme suivante :

Nom, P. (2016, octobre). *Titre de la communication*. Communication présentée au Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, Nantes. Repéré à <http://cren.univ-nantes.fr/colloques-manifestations/colloque-doctoral-international-de-leducation-et-de-la-formation/>

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

## Sommaire :

**Programme général** p 3

**Programme synthétique des ateliers** p 5

### **Textes des communications**

<b>Atelier 1</b>	<b>p 12</b>
<b>Atelier 2</b>	<b>p 38</b>
<b>Atelier 3</b>	<b>p 65</b>
<b>Atelier 4</b>	<b>p 82</b>
<b>Atelier 5</b>	<b>p 121</b>
<b>Atelier 6</b>	<b>p 151</b>
<b>Atelier 7</b>	<b>p 180</b>
<b>Atelier 8</b>	<b>p 230</b>
<b>Atelier 9</b>	<b>p 269</b>
<b>Atelier 10</b>	<b>p 300</b>
<b>Symposium 1</b>	<b>p 326</b>

## Programme général

### Jeudi 27 octobre 2016

8h	Accueil
9h	<b>Ouverture</b> Corinne Miral (Conseillère écoles doctorales à l'Université de Nantes) Pierre-Yves Bernard (CREN)
9h30	<b>Conférence</b> : Elisabeth Bautier : Évolutions curriculaires et discours scolaire. Un point de vue pour étudier les inégalités sociales à l'école
10h45	Pause
11H	<b>Ateliers Session 1</b> (1h30)
AATELIER 1	Former les professionnels (1)
AATELIER 2	Philosophie, éthique et épistémologie en éducation
AATELIER 3	Des méthodes et des outils pour l'enseignement et la formation
AATELIER 4	Problématiser en classe
12h30	Repas
14h30	<b>Ateliers Session 2</b> (3 h pause incluse)
AATELIER 5	Apprendre son métier d'étudiant
AATELIER 6	Questions de didactique
AATELIER 7	Le travail des enseignants : focus sur l'EPS
AATELIER 8	Histoire de l'éducation
AATELIER 9	Construction de l'identité professionnelle et (dé)professionnalisation
AATELIER 10	Didactique des langues
Symposium 1	Le décrochage scolaire
17H30	Verre de l'amitié (Censive)
18h	Départ collectif pour rejoindre le lieu de la soirée
19h	Soirée conviviale

## Vendredi 28 octobre 2016

8h	Accueil
9h	<b>Ateliers Session 3</b> (3h pause incluse)
ATELIER 11 Repenser les dispositifs pour la réussite des étudiants	
ATELIER 12 Des méthodes et des outils pour l'enseignement et la formation : focus sur le numérique	
ATELIER 13 Nouvelles pratiques des enseignants et animateurs.	
ATELIER 14 Les enseignants au travail (1)	
ATELIER 15 Processus de socialisation : à l'école et dans la famille	
Symposium 2 Le décrochage scolaire	
12h	Repas
13h30	<b>Ateliers Session 4</b> (2h30)
ATELIER 16 Former les professionnels (2)	
ATELIER 17 Politiques éducatives et Les dispositifs dans l'enseignement : évaluation et effets	
ATELIER 18 Penser la formation des enseignants	
ATELIER 19 Les enseignants au travail (2)	
ATELIER 20 Education et formation avec des personnes en situation de handicap	
16h	Pause
16h30	Clôture

## Programme synthétique des ateliers

### Jeudi 11h-12h30 (Session 1)

<b>ATELIER 1 : Former les professionnels (1)</b> <b>Discutante : Christine Vidal-Gomel</b>		
Modalités de diagnostic chez les acteurs en soins palliatifs	Nathalie	DENIS
Apprenance et pratique collective d'apprentissage : une approche multiniveaux.	Raphaël	GRASSET
Autonomie et caractéristiques du savoir expérientiel en santé. Enjeux d'une approche narrative	Anne-France	HARDY
<b>ATELIER 2 : Philosophie, éthique et épistémologie en éducation</b> <b>Discutante : Nathanaëlle Dupuy</b>		
Prendre en compte et rendre compte de la complexité en Sciences de l'éducation : la triangulation comme principe méthodologique et épistémologique	Frédérique	HILLE
Le jeu est-il un frein ou un moteur pour l'apprentissage des savoirs ?	François	NEKKAR
L'amour altruiste, condition de l'autorité éducative?	Tommy	TERRAZ
<b>ATELIER 3 : Des méthodes et des outils pour l'enseignement et la formation</b> <b>Discutant : Grégory Munoz</b>		
L'erreur, un outil pour éduquer et former	Arezki	BOUHECHICHE
La réflexivité en orthographe au cycle 3 en France et Gabon.	Ignanga Guy	BOUASSA CHRISTIAN
Éducation au développement durable à l'université : la carte conceptuelle comme outil pédagogique à l'œuvre en sciences de l'éducation	Cécile	REDONDO
<b>ATELIER 4 : Problématiser en classe</b> <b>Discutant : Philippe Briaud</b>		
Articulation de la problématisation à l'investigation par le biais du modèle d'"investigation-structuration". De l'intérêt des contraintes sur le modèle au sein de l'"espace contraintes et nécessités".	François- Xavier	BEUVE
Une activité de problématisation dans la lecture d'un texte littéraire au lycée : analyse du travail des élèves	Bertrand	JOHANET
La contribution de la problématisation à la vie des contenus d'enseignement en EPS à l'école maternelle	Marine	VEJUX

## Jeudi 14h30-17h30 (Session 2)

<b>ATELIER 5 : Apprendre son métier d'étudiant</b>		
<b>Discutant : Olivier Villeret</b>		
La signification de la formation initiale chez les étudiants	Nadia	BAATOUCHE
Du rapport à l'écriture de recherche dans le mémoire de master : ce que peut nous apprendre le plagiat	Catherine	DOLIGNIER
Normalisation et négociation : codage et décodage dans la production des examens de littérature chinoise	Siyu	LI
Mieux comprendre et expliquer la persévérance en première année d'études supérieures avec le modèle de l'intégration de l'étudiant de Vincent Tinto (1997) : suivi longitudinal d'une cohorte de 47 étudiants de leur année terminale au lycée à la fin de leur première année d'études supérieures	Julia	ROCHE
<b>ATELIER 6 : Questions de didactique</b>		
<b>Discutante : Sophie Joffredo-Lebrun</b>		
Homogénéité des savoirs et pluralité des dispositions incorporées; Quand la didactique en éducation à la sexualité devient productrice d'inégalités	Alberte	CABARRUS
L'éducation artistique et culturelle des jeunes enfants : quels objets et quelles médiations pour quels enjeux ?	Carine	DELLENBACH
La régulation didactique en éducation musicale au collège en cycle 4	Philippe	HENTZEN
Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE - Analyse des pratiques enseignantes en classe avec le public coréen	Eunja	LEE

<b>ATELIER 7 : Le travail des enseignants : focus sur l'EPS</b>		
<b>Discutante : Marine Véjux</b>		
« Inventer des « œuvres motrices » en éducation physique et sportive, étude de cas à travers l'activité badminton	Benjamin	DELATTRE
L'articulation entre l'activité de l'enseignant et l'activité des élèves lors de la construction de compétences en EPS : analyse et conception pour l'intervention lors d'un cycle de badminton.	Léa	GOTSMANN
Trente ans d'interdisciplinarité dans la revue EP.S : analyses et perspectives	Dimitri	LE ROY
Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel d'enseignants novices : une étude de cas en formation universitaire	Laurent	MICHEL
Sociologie de l'EPS dans un lycée d'excellence.	Sarah	POCHON
Analyse de l'activité d'étudiants en Education Physique dans le cadre d'un dispositif multimodal de formation	Lionel	ROCHE

<b>ATELIER 8 : Histoire de l'éducation</b> <b>Discutant : Sébastien Urbanski</b>		
La pédagogie, un patrimoine culturel immatériel ?	Johann	CHALMEL
L'école primaire et le récit colonial sur la nature (1870-1914)	Pierre	DASI
Continuités et ruptures dans les conceptions de la démocratisation de l'enseignement au sein des projets de tronc commun (1945-1975) et de socle commun de connaissances et de compétences (1994-2006).	Quentin	PORTRON
Les transferts pédagogiques concernant l'éducation des enfants pauvres entre Lyon, Rouen et Reims, au XVIIe et XVIIIe siècle	Aurélie	PERRET
Les enseignements polonais en France (1919-1939)	Jean-Luc	SOCHACKI
<b>ATELIER 9 : Construction de l'identité professionnelle et (dé)professionnalisation</b> <b>Discutante : Thérèse Pérez-Roux</b>		
Pédagogie par projets et construction de l'identité professionnelle	Alexandra	BADETS
La construction de la professionnalité émergente des enseignants du secondaire	Ghada	CHALLAH
Sectorisation du New Public Management chez les enseignants du premier degré. Vers un déplacement du modèle professionnel ?	Amélie	LEZEAU
Identité enseignante et collègue inclusif : quels remaniements face à un environnement de travail en mutation ?	Benoit	PIROUX
<b>ATELIER 10 : Didactique des langues</b> <b>Discutant : Leonardo Contreras</b>		
Le bi-plurilinguisme à l'école : une expérience innovante au Bénin à travers le projet École et Langues Nationales (ELAN)	Isabelle	ALADAYE
Développement de la compétence interculturelle en classe de langue française à l'université marocaine. Cas de la Faculté des Sciences d'EL Jadida	Houda	BOUHLOU
Comment les perceptions des compétences langagières des enseignants, révélées dans leur biographie, influencent leur attitude face à l'utilisation de l'allemand dans une classe de primaire ?	Mandira	HALDER
Professeurs de collège : locuteurs « uni-style » ou « pluri-styles » ?	Tony	ORIVAL

<b>Symposium 1 : Le décrochage scolaire</b> <b>Discutant : Pierre-Yves Bernard</b>		
Accrochage et décrochage scolaire en classe de français au lycée professionnel. Crocher le désir et le savoir à l'école : la rencontre du sujet	Sandra	CADIOU
L'évolution du rapport au décrochage scolaire des futur-e-s enseignant-e-s de lycée professionnel : le cas de Sarah	Pascal	DEMONET
Les déterminants individuels et territoriaux du décrochage scolaire : une analyse multi niveaux dans l'académie d'Aix-Marseille.	El Mahdi	KHOUAJA
L'étude d'un dispositif expérimental de lutte contre le décrochage scolaire : le parcours JEM, Jeune Envie Motivation	Sandrine	LEBRETON

### Vendredi 9h-12H (Session 3)

<b>ATELIER 11 : Repenser les dispositifs pour la réussite des étudiants</b> <b>Discutant : Gérald Houdeville</b>		
Quelle approche didactique pour la formation en alternance ou l'Université dans la logique économique-pragmatique des étudiants.	Emine	AMETSHAEVA
L'évaluation de la formation universitaire : cas de l'USTHB à Alger	Houa	BELHOCINE
Inégalités selon le genre dans les débuts de carrières académiques : que nous apprend le dispositif Génération ?	Julien	CALMAND
Les dispositifs d'accompagnement à l'université : quels effets sur la trajectoire universitaire et sur les inégalités ?	Boris	MENARD
Observation de l'effet de marché sur le salaire de jeunes diplômés de licence professionnelle d'assurance	Yannick	MIEL

<b>ATELIER 12 : Des méthodes et des outils pour l'enseignement et la formation Focus sur le numérique</b> <b>Discutant : Philippe Cottier</b>		
Les stratégies d'accompagnement visant le développement de l'autonomie des étudiants des formations hybrides	Dina	ADINDA
L'influence des représentations sociales dans le processus d'appropriation du numérique par les personnes en situation de handicap mental ou de maladie psychique	Véronique	LE CHENE
MOOCs : Vers une reproduction des inégalités sociales ? Etude de 14 MOOCs de la plateforme nationale France Université Numérique (FUN)	Eléonore	VRILLON
Identifications imposées ou autodéterminées des apprenants et engagement en présentiel dans un Dispositif d'Evaluations d'une Audience Renforcées par les Technologies (DECCART)	Emmanuel	ZILBERBERG

<b>ATELIER 13 : Nouvelles pratiques des enseignants et animateurs</b> <b>Discutante : Ludivine Balland</b>		
Le vulnérable travail d'intéressement des animatrices	Baptiste	BESSE-PATIN
Des professionnalités à l'épreuve des nouveaux rythmes scolaire : quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs	Vanessa	DESVAGES-VASSELIN
Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique	Fabienne	MONTMASSON-MICHEL
Des institutions, des enfants : l'accueil au quotidien dans un Jardin maternel à Paris et un Forskolan à Stockholm	Carmen	SANCHEZ CARO
<b>ATELIER 14 : Les enseignants au travail (1)</b> <b>Discutant : James Masy</b>		
Travail des enseignants du primaire et inégalités d'apprentissage des élèves : représentations, doxas, formation ?	Claire	BENVENISTE
Les professeurs de lycée professionnel entre savoirs et compétences.	Karim	BOUTCHICH
La division du travail enseignant et ses effets sur la définition des savoirs enseignés	Marie	DAVID
Division du travail et prise en charge du « sale boulot » : étude de binômes enseignants dans un dispositif de co-travail	Quentin	MAGOGEAT

<b>ATELIER 15 : Processus de socialisation : à l'école et dans la famille</b> <b>Discutant : François Burban</b>		
Profils socio-affectifs d'élèves. Rôle de la relation émotionnelle à autrui dans les comportements sociaux et les dynamiques de classe.	Zoe	ALBISETTI
Logiques socialisatrices des mères de familles populaires en milieu rural	Béatrice	DIXNEUF GUILBERTEAU
L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves de cycle III.	Agathe	FANCHINI
'Dynamique identitaire et stabilité éducationnelle des enfants issus de l'immigration rom en France	Costel	GRIGORAS
Découverte différenciée de la Cité des Métiers et transformations identitaires	Gian Franco	PORDENONE

<b>Symposium 2 : Le décrochage scolaire</b> <b>Discutant : Pierre-Yves Bernard</b>		
Orientation et affectation à l'entrée du second cycle du secondaire	Lucy	BELL
Les représentations sociales du lycée professionnel chez les élèves : un enjeu pour la motivation à apprendre ?	Aminata	CISSE
Les relations écoles-familles à l'épreuve d'un contexte post-colonial : la place du CPE dans la lutte contre le décrochage scolaire à Tahiti	Emeline	LE PLAIN
En quoi un dispositif de remédiation en lecture au collège peut-il aider à lutter contre le décrochage scolaire ?	Marina	TUAL

**Vendredi 13h30-16h30 (Session 4)**

<b>ATELIER 16 : Former les professionnels (2)</b> <b>Discutant : Jérôme Eneau</b>		
La rentabilité salariale des parcours d'études non linaires.	Inès	ALBANDEA
Quand la communication est conflictuelle avec un parent d'élève... Quels organisateurs de l'activité d'une CPE lors d'un entretien téléphonique ?	Claire	BURDIN
L'hybridation en formation : un levier pour le développement de l'activité réflexive ?	Jean-Luc	CHAUVIN
Communication et enjeux pour la formation des policiers.ères.	Loana	CETTOU

<b>ATELIER 17 : Politiques éducatives et les dispositifs dans l'enseignement : évaluation et effets</b> <b>Discutante : Nadège Tenailleau</b>		
L'évaluation de la qualité des dispositifs de scolarisation pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : premiers résultats exploratoires	Karine	CUER-BUARD
L'accompagnement contribue-t-il à l'accès à la démocratisation des savoirs ?	Seykhou O	DIALLO
Mobilisation des ressources pour la prise en compte des exclus du système formelle d'éducation et de formation : Cas du PAAS, Initiative « Big Push », Sénégal, 2015 - 2017	Momar	MBAYE
Le concept de laïcité en France et au Brésil et ses conséquences pour l'éducation et la formation	Charlène Gabriela	MENARD VALENTE

<b>ATELIER 18 : Penser la formation des enseignants</b> <b>Discutant : Sylvain Doussot</b>		
Une étude comparée de la formation des enseignants débutants entre l'Afrique subsaharienne et la France	Eugénie	DEMOUSSA
De la méthode traditionnelle à la méthode rénovée : quelle formation initiale pour quelle méthode en production écrite ?	Caroline	MARAMBA BACHAMA
Pour un nouveau paradigme de la formation des maîtres : des cliniques didactiques	Frédérique	PROT
<b>ATELIER 19 : Les enseignants au travail (2)</b> <b>Discutant : Yves Dutercq</b>		
Une contestation publique à l'égard d'un enseignant : intérêt de la méthode de théorisation ancrée	Vincent	LACLAU
Effet de la contribution du programme de formation de Master « MHM » dans la perspective de développement des compétences professionnelles des enseignants au secondaire	Abdel Hafid	LAROUA
Pratiques enseignantes et formation des enseignants en République Démocratique du Congo	Guy	LOKANGO MOBELA
<b>ATELIER 20 : Education et formation avec des personnes en situation de handicap</b> <b>Discutant : Patrice Bourdon</b>		
Rôle de deux prédicteurs de l'apprentissage de la lecture (connaissance des lettres et compétences phonologiques) chez les enfants présentant une déficience intellectuelle scolarisés en Ulis Ecole.	Sylviane	GUIHARD- LEPETIT
Éducation et formation à la sexualité des personnes cérébralement handicapées, vivant en institution	Laurence	OSSOLA
De quelles aides les élèves avec un trouble du spectre autistique disposent-ils pour apprendre en collège ?	Sabine Minna	ZORN PUUSTINEN



## Contexte

Les progrès de la médecine contemporaine technoscientifique ont été majeurs ces 20 dernières années permettant une médecine des performances, centrée essentiellement sur le traitement curatif des maladies. Parallèlement à ces progrès technoscientifiques, émanait de la société une demande de « médecine plus humaine » (CIDFMEF, 2004).

Dans ce contexte, le mouvement des soins palliatifs soulignant l'importance de continuer à soigner la personne malade même quand il n'y a plus de solution « curatrice » a pris toute son importance. Cette « discipline-pilote » appelée Médecine Palliative, intégrée dans les cursus universitaires des médecins depuis le début des années 2000, requière une approche holistique de la personne malade et notamment psycho-sociale souvent délaissée au détriment de l'approche purement scientifique de la maladie.

Afin de permettre cette approche globale de la personne, les structures de soins palliatifs proposent une organisation particulière du travail, en marge des autres spécialités qui prône une collaboration pluri-professionnelle. En effet, si la décision finale repose sur la prescription du médecin, une démarche participative reconnaissant la place des autres professionnels dans la prise de décision médicale (infirmiers et aides-soignants, psychologues, kinésithérapeutes, assistantes sociales..), permet la délibération collective. Cette démarche garantit une réflexion éthique et rend possible l'approche médicale et psychosociale indispensable dans le contexte de la fin de vie (Crawford et Price, 2003). La construction d'un projet de soin par l'ensemble de l'équipe soignante, en collaboration avec le patient dans le but d'améliorer sa qualité de fin de vie, permet le plus souvent de régler les problèmes éthiques rencontrés pouvant engendrer des demandes de mort et d'euthanasie.

Le Plan National de Soins Palliatifs 2015-2018 met l'accent sur la formation en médecine palliative et la diffusion de la culture palliative en proposant une formation "spécialisante" pour les internes en médecine. En effet, l'enseignement théorique de la discipline lors du cursus universitaires est encore très peu développé en France contrairement à d'autres pays européens et anglo-saxons.

Pour ce qui concerne l'enseignement pratique sur les lieux de stage, l'exposition clinique lors du stage pratique fait état de difficultés souvent décrites dans la littérature. En effet, outre l'exposition répétée à la souffrance de l'autre et à la mort, ces jeunes médecins découvrent une nouvelle organisation et une nouvelle manière de délibérer en équipe face aux dilemmes éthiques. Bien qu'ils démontrent des compétences technoscientifiques très étendues, ils

éprouvent plus de difficultés à intégrer les dimensions psychosociales et éthiques nécessaires au diagnostic chez la personne en fin de vie (Mallet & Galle-Gaudin, 2009).

## **Objectifs**

L'objectif de ce travail est dans un premier temps de mieux comprendre ce qu'est le diagnostic des différents acteurs de santé auprès de la personne en fin de vie dans un service de soin palliatif, pour dans un second temps, contribuer à améliorer la formation des internes. Pour ce travail, le « diagnostic » sera considéré comme une activité de compréhension de la situation en vue de l'action ; le diagnostic englobe ici le pronostic (Hoc & Amalberti, 1995).

## **Méthode**

Le recueil de données ne pouvant être effectué en situation réelle auprès de la personne mourante pour des raisons éthiques, nous avons élaboré une situation quasi-expérimentale, à partir d'une situation réelle de diagnostic complexe en soins palliatifs connue du médecin-chercheur (MC). L'histoire de la maladie a été rédigée sous la forme d'un scénario évolutif à l'aide du dossier médical. Le scénario retraçait par écrit l'histoire d'une patiente ayant une tumeur défigurant son visage, agitée et souffrant moralement et demandant la mort. Le dossier-patient contenait des éléments administratifs (situation familiale, personne à prévenir, personne de confiance, personnel soignant impliqué dans le suivi, existence de directives anticipées). Il regroupait les éléments médicaux cliniques, extension de la tumeur au niveau du visage, troubles visuels, douleurs, difficultés à articuler. Il contenait les résultats des examens complémentaires réalisés; clichés radiologiques, scanners, résultats biologiques (prises de sang). Les comptes rendus médicaux des précédentes hospitalisations, des consultations spécialisées (psychologue, kinésithérapeute, diététicien et assistante sociale). L'ensemble du dossier-patient mis à disposition était rendu anonyme.

Nous avons testé ce scénario auprès de 4 professionnels de 4 catégories différentes exerçant au chevet du malade; les aides-soignants, infirmiers, internes et médecins confirmés (seniors) en soins palliatifs en leur demandant ce qu'ils feraient dans cette situation pour prendre en charge le patient; comment s'y prendraient-ils ? La technique utilisée pour cette recherche était la technique de l'information à la demande (Bisseret, Sebillote & Falzon, 1999). Le MC réalisant cette étude remettait un document écrit d'une page contenant le scénario et gardait le dossier-patient en sa possession, le feuilletant à la demande pour répondre aux questions des interviewés

Ainsi, pour poser le diagnostic et faire une proposition de soin appropriée à la situation de fin de vie, les professionnels avaient à disposition dans le scénario écrit des données biomédicales et psychosociales. Dans ce scénario de grande souffrance morale avec demande d'euthanasie, le contexte socio-familial était présent mais volontairement peu développé. Les questions à ce sujet nous servaient ainsi d'indicateur de leur recherche par les acteurs de soins.

En nous plaçant du point de vue de la tâche à réaliser, après élaboration d'une évaluation en équipe, il convenait d'évoquer 3 *hypothèses diagnostiques* dans l'ordre le plus probable et pertinent pour ce scénario de demande de mort: 1/ la souffrance psychique intense en relation avec une peur de l'abandon des proches, 2/ une agitation avec confusion en lien avec une rétention d'urine et 3/ une douleur physique intense.

## **Principaux résultats**

Les résultats font état de 3 blocs diagnostiques au sens médical du terme c.à.d. qui associent les symptômes à des causes testés systématiquement par les médecins. Dans ce travail, ils sont communs aux différents professionnels du soin (souffrance psychique / douleur physique / agitation) mais déroulés de façon différente. Chez les internes, ils sont déroulés comme appris lors de la formation théorique; c'est à dire par élimination de l'hypothèse la plus probable et la plus grave pour le patient et son pronostic vital comme par exemple :

*Une agitation aigue avec mise en danger du malade fera rechercher une douleur intense, un blocage urinaire, une anomalie du bilan sanguin, des métastases cérébrales, etc.... Dans ces contextes aigus qui nécessitent des actions rapides (prise de sang, échographie vésicale, scanner cérébral), l'intégration des aspects psychosociaux considérés comme moins important pour le pronostic vital, est plus tardive chez les internes en formation et sans véritable exploration. Une fois ces 4 hypothèses diagnostiques éliminées plus rapidement par les professionnels expérimentés, il est nécessaire d'évoquer une crise aigue d'anxiété en relation avec le contexte psychosocial qui peut être la cause de l'agitation extrême et qu'il faut explorer plus profondément.*

Si les blocs diagnostics sont communs, nos résultats font état de différence dans les modalités de diagnostics des différents acteurs de soins palliatifs. Les internes déroulent les blocs diagnostics qu'ils ont appris en formation à un niveau plus profond que les autres professionnels, ce qui conduit à réaliser davantage d'examens (appelés examens complémentaires) pour le malade, tandis qu'ils intègrent plus tardivement et avec une prise en

compte de manière insuffisante, les dimensions psychosociales ayant trait à la situation de demande de mort du scénario. Les examens complémentaires devraient aider à étayer les diagnostics médicaux avancés par les internes et les confirmer ou les infirmer comme dans tout processus de diagnostic médical classique préalablement appris. Par ailleurs, si ces derniers écoutent et s'appuient sur les équipes soignantes, celles-ci ne sont pas au cœur de leur démarche de diagnostic. Ce stage en soins palliatif doit conduire à une réelle réorganisation de leurs compétences, une valorisation de la compétence de collaboration professionnelle et du travail en équipe. Enfin, les autres professionnels du soin arrivent plus rapidement à une meilleure compréhension de l'état du patient en fin de vie, ce qui peut aussi expliquer certaines impatiences de ces personnels devant les décisions des jeunes médecins qui peuvent être considérées comme de l'acharnement thérapeutique chez des patients fragilisés et en fin de vie, la réalisation d'examens complémentaires les fatiguant d'avantage.

## **Discussion/perspectives**

Après cette première étude exploratoire, un recueil de données plus étendu est en cours ainsi que l'élaboration d'un autre scénario de soin palliatif afin de mettre en évidence ces différences de modalités diagnostiques. Une analyse finalisée devrait permettre de retravailler les scénarii dans un but de formation des futurs professionnels de soins palliatifs.

***DENIS-DELPYERRE Nathalie  
CREN, Université de NANTES***

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Bisseret, A., Sebillote, S., & Fazon, P. (1999). Technique de l'information à la demande. *In, Techniques pratiques pour l'étude des activités expertes. (pp. 85-96), Toulouse: Octarès.*
- Conférence Internationale des Doyens et des Facultés de Médecine d'Expression Française (CIDMEF). (2004). Chartre de l'éthique des facultés de médecine. *Pédagogie Médicale, 5, 211-217.*
- Crawford, G., & Price, D. (2003). Team working: Palliative care as a model of interdisciplinary practice. *The Medical Journal Of Australia, 179 (6 suppl), 32-34.*
- Hoc, J.M., & Amalberti, R. (1995). Diagnosis: some theoretical questions raised by applied research. *Current Psychology of Cognition, 14, 73-101.*
- Mallet, D. & Galle-Gaudin, C. (2009). Perspectives pour la formation en soins palliatifs. Enjeux, visées et méthodes pour une formation en soins palliatifs. In D. Jacquemin (Ed.), *Manuel de soins palliatifs (pp. 280-287). Paris: Dunod.*



## **Apprendre en entreprise : une double injonction complémentaire ?**

Afin de continuer à vivre en adéquation avec une société où l'accélération du progrès social et technologique déconcerte les individus, ceux-ci doivent perpétuellement s'adapter. Aujourd'hui, l'individu qui ne sait ou ne peut pas apprendre est handicapé ; ou comme le disait Toffler (1970, p. 162), « les illettrés du XXI<sup>e</sup> siècle ne seront pas ceux qui ne savent pas lire ou écrire, mais ceux qui seront incapables d'apprendre, de désapprendre et de réapprendre. » Les bouleversements liés à une éducation non plus dédiée aux enfants, mais présente à tous les âges de la vie (Mialaret, 2015), conformément aux vœux de Condorcet il y a plus de deux siècles (Dumazedier, 1994), sont donc profonds. En effet, à l'heure où la politique, l'économie ou encore les technologies s'influencent mutuellement et transforment les pratiques d'apprentissage des citoyens « au quotidien » (Carré & Nagels, 2015), Carré va jusqu'à soutenir que « si dans les modèles précédents, c'était le caractère pédagogique de l'action de la société ou de l'entreprise sur les salariés et les citoyens qui était mis en avant, c'est aujourd'hui le rôle premier de l'apprentissage par les sujets sociaux qui est affirmé » (Carré, 2000, p. 5). Chaque individu va ainsi devoir progressivement devenir plus responsable de la mise à jour de ses compétences et connaissances de manière privée comme professionnelle.

En parallèle de ce phénomène et depuis plusieurs décennies, la création de valeur tant recherchée par les organisations passe de plus en plus par le travail en équipe (Salas, Cooke, & Rosen, 2008). L'optimisation de celle-ci est une problématique que certaines entreprises ont déjà prise à bras le corps ; par exemple Google avec le projet Aristote (Duhigg, 2016). Heutte (2013) souligne d'ailleurs que dans la société du savoir, mieux appréhender le fonctionnement des collectifs, c'est comprendre les mécanismes de création de valeur. Mais la notion moderne d'équipe, marquée par l'hétérogénéité (forte spécialisation des rôles), demande une gestion des relations interindividuelles plus complexes qu'auparavant. Un des défis majeurs est alors d'optimiser le partage des connaissances et la reconnaissance des expertises entre les membres d'un groupe (Michinov & Michinov, 2013) dans le but de maintenir et d'augmenter la performance. Comme le souligne Carré, « on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres » (Carré, 2005). Ces apprentissages au quotidien (Brougère & Ulmann, 2009) interrogent la place du sujet social apprenant dans le collectif de travail.

### **Pour un cadre d'analyse psychosocial multiniveaux**

Ces deux injonctions portent sur deux niveaux différents : individuel et collectif. Afin de les appréhender conjointement, nous proposons le modèle de la causalité triadique réciproque comme liant multiniveaux.

D'après la théorie sociocognitive, l'apprentissage à l'intérieur d'une organisation émerge plus des interactions psychosociales que des structures de support agissant indépendamment des comportements individuels. Cette théorie élargit l'analyse de l'agentivité humaine à l'exercice de l'agentivité collective. Pour Bandura, les êtres humains sont fortement interdépendants. Leurs actions s'influencent mutuellement et ils doivent de plus en plus travailler ensemble pour atteindre un meilleur niveau de vie. Pour rendre compte de ce phénomène, il introduit le concept de causalité triadique réciproque (1986) comme la dépendance fonctionnelle entre les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement qui « opèrent tous comme des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement » (2007, p. 16).

Alors qu'Evans (2016) plaide pour une vision interdisciplinaire (entre autres la prise en compte des caractéristiques individuelles pour les sociologues et du poids des structures sociales pour les psychologues) permettant d'améliorer la compréhension de l'agentivité humaine, Carré (2014, 2016) propose un rapprochement entre une approche sociologique dispositionnelle (Lahire, 2013) et l'approche psychologique sociocognitive de Bandura. Cette « mise à jour psychosociale » du modèle de la causalité triadique réciproque permet alors d'embrasser dans le même cadre d'analyse l'apprentissage individuel et l'apprentissage collectif.

### **Une approche dispositionnelle de l'apprentissage individuel : l'apprenance**

La notion d'apprenance s'inscrit dans la vaste famille des travaux sur le rapport au savoir (Charlot, 1997). Pour Alix (2016), c'est l'apport des neurosciences (en particulier les travaux de Varela) à la fin des années 90 qui fait émerger l'idée d'un « processus d'autonomisation de l'organisme apprenant en lien avec son environnement, les autres et lui-même ». Évoquée par Bouchet (1998) puis Trocmé-Fabre (1999), elle est finalement conceptualisée par Carré (2000, 2005, p. 108, 2016) comme un « ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ».

En tant qu'attitude (Maio & Haddock, 2009; Reuchlin, 1977; Thomas & Alaphilippe, 1983), l'apprenance possède trois dimensions. La dimension cognitive renvoie à la représentation de la valeur de l'apprentissage à l'âge adulte ; la dimension affective traduit le désir et le plaisir

lié à l'acte même d'apprendre ; la dimension conative fait état des intentions et projets d'engagement dans l'acquisition de savoirs ou de compétences. Il s'agit donc à la fois d'un état — qui se différencie d'une motivation, car elle ne dépend pas d'un besoin (Thomas & Alaphilippe, 1983) — et d'un processus — qui se distingue de la seule pratique d'apprentissage qui, en français, fait plus référence à une relation contractuelle entre un « enseignant » et un « apprenant » — qui pousse l'individu à rester activement en phase avec son environnement.

En tant qu'objet d'étude, l'attitude se trouve à la croisée de l'individu et du collectif. Thomas et Alaphilippe (1983) indiquent qu'elle est étudiée par la psychologie sociale. De nombreux auteurs soulignent aussi cette caractéristique particulière de l'apprenance qui nécessite la sédimentation des expériences sociales d'apprentissage pour prendre forme (Carré, 2016; Charbonnier, 2016; Cristol, 2016; Frégné, 2016; Jore, 2016). Elle se fonde d'ailleurs sur des interactions plutôt informelles ou son efficacité serait doublée par rapport à une perspective plus formelle (Roussel, 2016). Les apprentissages « au quotidien » font aujourd'hui partie intégrante de la formation au/par le travail (Carré & Charbonnier, 2003; Cristol & Muller, 2013). Pour Trocmé-Fabre (1999), l'apprenance serait une sorte d'ingénierie buissonnière complémentaire aux solutions didactiques fournies par les organisations. En d'autres termes, l'apprenance serait un facteur déterminant en amont de l'apprentissage, mais aussi une finalité recherchée en aval (constructible en tant qu'attitude) dont l'hybridation avec des modes formels constitue une des tendances majeures pour les années à venir (Roussel, 2016).

### **Une approche du collectif apprenant : l'apprentissage d'équipe**

Les processus collectifs d'apprentissage forment un domaine de recherche relativement récent (milieu des années 2000) issu de l'intérêt pour le collectif dans la littérature managériale. Les collectifs y sont vus comme « des systèmes d'apprentissages ouverts en perpétuelle interaction avec leur environnement qui existent pour le travail, mais ne peuvent faire autrement qu'apprendre » (Garavan & McCarthy, 2008, p. 451). Le concept de processus collectif d'apprentissage englobe de nombreux points de vue dont Garavan et McCarthy soulignent la multiplicité des perspectives. Cette fragmentation est renforcée par la concentration soit sur le niveau individuel soit sur le niveau collectif, sans s'intéresser vraiment à la nature émergente des relations entre les deux (Bourbousson, Cogé, & R'kiouak, 2014; Fenwick, 2008).

Dans cette perspective, le Team Learning (Apprentissage d'équipe, AE), qui trouve son origine dans la conceptualisation de l'apprentissage de Dewey (1922), s'apparente à un processus itératif de design, mise en action, réflexion et modification de l'action par

opposition à la conceptualisation de l'apprentissage reposant sur des habitudes comportementales (Edmondson, 1999). Decuyper et ses collaborateurs (2010, p. 128) identifient 102 variables et 486 sous-variables centrales ou liées à l'apprentissage d'équipe qu'ils définissent de la manière suivante : « L'apprentissage d'équipe est une compilation de processus au niveau de l'équipe qui génèrent circulairement changements ou améliorations pour les équipes, leurs membres, leurs organisations, etc. Étant une compilation, il consiste en des combinaisons changeantes de différents types de processus. Étant circulaire, il traduit dynamiquement un ensemble complexe d'influences issues de plusieurs niveaux en différents types de résultats à plusieurs niveaux, qui à leur tour influencent l'apprentissage d'équipe. »

### **La causalité triadique réciproque multiniveaux**

L'apprenance et l'AE s'inscrivent en interaction dans un environnement constitué par la structure organisationnelle pesant sur l'individuel et le collectif. Ces différents niveaux schématisés par la figure ci-dessous permettent de faire émerger une causalité réciproque triadique établie sur plusieurs niveaux :

- Dispositions individuelles : l'apprenance comme inclinaison de l'individu à apprendre ;
- Pratiques collectives : l'apprentissage d'équipe comme processus collectif de changement ;
- Contexte organisationnel : la structure organisationnelle comme facteur secondaire d'influence dans la relation Dispositions/Pratiques.

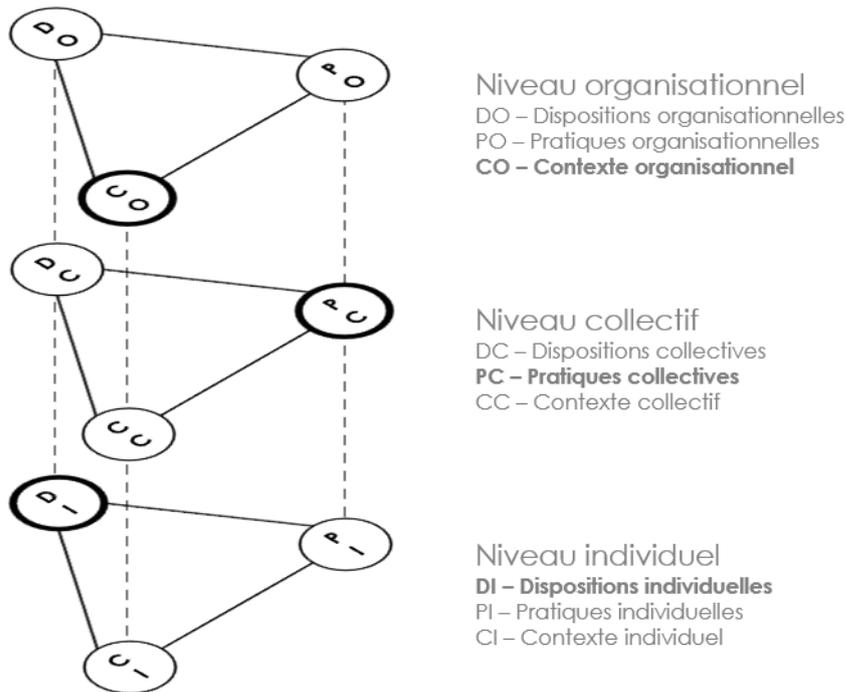


Figure 1 Causalité triadique réciproque multiniveaux

### Perspectives méthodologiques

La littérature sur l'AE met particulièrement en garde contre l'inconsistance de niveau entre le construit théorique et les procédures de mesure et d'analyse des données mises en place (Bell & Kozlowski, 2012; Kozlowski & Bell, 2013). Il existe ici un écueil dangereux qu'il nous semble important de souligner. C'est d'ailleurs pourquoi chacune de nos trois briques d'analyse utilisera un type de questionnaire différent pour le recueil de données : psychométrique pour les dispositions, sociométrique de réseau complet pour les pratiques et sociométrique classique pour le contexte. Nous présentons ici les deux premiers.

L'apprenance est mesurée par une échelle de mesure psychométrique basée sur le paradigme de Churchill (1979). La démarche de Churchill s'applique au processus de création et de développement des échelles multiples ou multi-items. Elle consiste à élaborer des échelles où plusieurs énoncés mesurent un seul indicateur. Il s'agit d'un processus de création itératif comprenant des aller-retour entre la définition initiale des construits, les résultats des collectes des données et l'analyse du sens des items (Rossiter, 2002). Le questionnaire (actuellement en phase de développement) interroge les trois dimensions attitudeles de l'apprenance.

L'interdépendance des acteurs sociaux évoquée précédemment nous a poussés à adopter la méthode structurale (Lazega, 2014) comme outil de mesure de l'AE. Elle permet de contextualiser le comportement des acteurs de manière systématique et dynamique en partant

de l'observation des interdépendances et de l'absence d'interdépendances entre les membres d'un collectif. À partir de ces constats, elle cherche à reconstituer un système d'interdépendances, à décrire l'influence de ce système sur le comportement des membres, les manières variables dont ils gèrent ces interdépendances, et les formes prises par les processus sociaux déclenchés par cette gestion : apprentissages, solidarités, contrôles sociaux, régulations, etc.

Ainsi, on peut établir une cartographie complète des relations (réseau) entre les acteurs (caractérisés par certains attributs, comme l'apprenance) d'une même organisation. Étant un processus, l'AE doit être mesuré de manière longitudinale. C'est pourquoi nous envisageons de limiter cette recherche à des structures de type PME ne dépassant pas les 50 individus, la littérature reconnaissant la complexité logistique de telles recherches (Kozlowski, Chao, Grand, Braun, & Kuljanin, 2000).

L'injonction qui pèse aujourd'hui sur la responsabilisation des apprentissages individuels conjointement au développement de la compétence collective à apprendre nous amène à proposer un cadre d'analyse permettant d'interroger les relations qu'entretiennent les différences interindividuelles de rapport au savoir et les phénomènes d'apprentissage au sein d'un collectif de travail grâce aux concepts d'apprenance et d'apprentissage d'équipe. Nous soulignons le principal écueil méthodologique qui réside dans l'inconsistance de niveau d'analyse entre la théorie et la mesure et proposons de suivre l'injonction d'Evans à améliorer la compréhension de l'agentivité humaine par des recherches contextualisées rapprochant l'individuel et le collectif.

*Grasset Raphaël*  
*CREF, Paris Ouest Nanterre-la Défense*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Alix, B. (2016). Les racines philosophiques de l'apprenance. *Education Permanente*, 207(2), 73-80.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (1re éd.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Paris: De Boeck.
- Bell, B., & Kozlowski, S. (2012). Three Conceptual Themes for Future Research on Teams. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5(1), 45-48.
- Bouchet, H. (1998, octobre 7). Qu'emporter au prochain millénaire ? *Le Monde*.
- Bourbousson, J., Cogé, G., & R'kiouak, M. (2014). Émergence et causalité descendante dans l'activité collective: Social Network Analysis et «Réticulation de l'articulation des cours

- d'action». In *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (1re éd., p. 1–19). Paris: L'Harmattan.
- Brougère, G., & Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Carré, P. (2000). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive. In *Formes et formations du rapport au savoir* (1re éd., p. 203–224). Paris: L'Harmattan.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir* (1re éd.). Paris: Dunod.
- Carré, P. (2014). *Cadre théorique sociocognitif et sociologie des dispositions*.
- Carré, P. (2016). L'apprenance, des dispositions aux situations. *Education Permanente*, 207(2), 7–24.
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels* (1re éd.). Paris: L'Harmattan.
- Carré, P., & Nagels, M. (2015). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société contemporaine*. Paris: Bibliothèque Publique d'Information.
- Charbonnier, O. (2016). Comment apprendre à travailler demain. *Education Permanente*, 207(2), 25–34.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir* (1re éd.). Paris: Economica.
- Churchill, G. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research*, 16(1), 64–73.
- Cristol, D. (2016). Peut-on créer des communautés d'apprentissage ? *Education Permanente*, 207(2), 155–163.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 2(32), 11–59.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct* (1re éd.). New York: Holt.
- Duhigg, C. (2016, février 25). What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team. *The New York Times*.
- Dumazedier, J. (1994). *La leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris: L'Harmattan.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 1–20.
- Evans, K. (2016). Apprendre tout au long de la vie : une question d'agentivité limitée. *Education Permanente*, 207(2), 105–113.
- Fenwick, T. (2008). Understanding Relations of Individual-Collective Learning in Work: A Review of Research. *Management Learning*, 39(3), 227–243.
- Frétigné, C. (2016). Les dispositions à apprendre : perspectives sociologiques. *Education Permanente*, 207(2), 81–85.
- Garavan, T., & McCarthy, A. (2008). Collective Learning Processes and Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 451–471.
- Heutte, J. (2013). L'écologie des communautés d'apprenance. In *Renforcer l'autoformation : aspects sociaux et dimensions pédagogiques* (1re éd., p. 75–90). Lyon: Chronique Sociale.
- Jore, M. (2016). Généalogie de l'apprenance. *Education Permanente*, 207(2), 115–122.

- Kozlowski, S., & Bell, B. (2013). Work groups and teams in organizations: Review update. In N. Schmitt & S. Highhouse (Éd.), *Handbook of Psychology* (2e éd., Vol. 12, p. 412-469). Hoboken: Wiley.
- Kozlowski, S., Chao, G., Grand, J., Braun, M., & Kuljanin, G. (2000). Capturing the Multilevel Dynamics of Emergence: Computational Modeling, Simulation, and Virtual Experimentation. *Capturing the Multilevel Dynamics of Emergence: Computational Modeling, Simulation, and Virtual Experimentation*, 1-46.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social* (1re éd.). Paris: La découverte.
- Lazega, E. (2014). *Réseaux sociaux et structures relationnelles* (3e éd.). Paris: Que sais-je ?
- Maio, G., & Haddock, G. (2009). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Mialaret, G. (2015). *Les sciences de l'éducation* (11e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Michinov, E., & Michinov, N. (2013). Travail collaboratif et mémoire transactive : revue critique et perspectives de recherche. *Le travail humain*, 1(76), 1-26.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie* (3e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rossiter, J. (2002). The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. *International journal of research in marketing*, 19(4), 305-335.
- Roussel, J.-F. (2016). L'apprenance, une contribution déterminante en organisation. *Education Permanente*, 207(2), 35-41.
- Salas, E., Cooke, N., & Rosen, M. (2008). On teams, teamwork, and team performance: discoveries and developments. *Human factors*, 50(3), 540-547. doi:10.1518/001872008X288457.
- Thomas, R., & Alaphilippe, D. (1983). *Les attitudes* (1re éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock* (1re éd.). New York: Random house.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre* (1re éd.). Paris: Éditions d'organisation.



## **Genèse d'un questionnement**

Cette recherche fait écho à la valorisation contemporaine du pouvoir instituant de l'utilisateur repérée par l'émergence des concepts d'*autosanté*, de *patient expert* ou encore de *e-patient* qui bousculent aujourd'hui le schéma traditionnel des relations soignants-soignés (Jouet, Flora, LasVergnas 2010 ; Andrieu, 2012 ; Tourette-Turgis, 2013).

Si l'essentiel des travaux scientifiques en sciences de l'éducation vise l'expérience formative de l'adulte malade et les dispositifs d'éducation thérapeutiques, la santé des jeunes, en revanche, est peu analysée.

Inscrite à cœur des paradigmes de l'autoformation et de l'autonomisation, cette recherche associe les apports théoriques de la narration développés en sciences de l'éducation (Niewiadomski & Delory-Monberger, 2013) à ceux de la *narrative-based medicine* (Charon, 2008) pour réexaminer la position de l'utilisateur dans l'évolution institutionnelle et scientifique des pratiques sociales d'éducation et de promotion de la santé. Elle cible le savoir subjectif du jeune adulte reconnu comme l'expert du trouble qui l'affecte et formule l'hypothèse que le récit narratif, visant une santé réflexive, peut promouvoir d'autres modalités de dialogue et de soin.

Comment s'expriment les souffrances des jeunes ? Comment parviennent-ils à s'autonomiser ? A quoi se réfèrent, dans ce champ, les concepts de pouvoir d'agir, de capacité et de choix ?

En réinterrogeant ces enjeux narratifs, l'enquête a pour objectif de découvrir dans quelle mesure le récit expérientiel afférent aux problématiques de santé rencontrées peut être un facteur de protection pour les jeunes en période d'individuation et d'autonomisation. Elle cherche par ailleurs à montrer les liens étroits qui se tissent entre identités narratives, capacités et écriture de soi (Ricoeur, 1990). Elle questionne ainsi le pouvoir formateur du récit dans ses dimensions transformatrices et émancipatrices, en lien avec l'acquisition d'une performativité narrative facilitant le développement et la connaissance de soi (Dizerbo, 2014).

## **Limites et contradictions des pratiques sociales d'éducation à la santé**

Au regard des baromètres régulièrement publiés, la santé des jeunes reste préoccupante<sup>1</sup> et les enquêtes épidémiologiques démontrent que leurs comportements conditionnent les habitudes de vie responsables de l'état de santé à l'âge adulte.

Bien identifiés, leurs problèmes de santé se regroupent pour l'essentiel dans trois grandes catégories : les consommations de produits psychoactifs, les troubles afférents à la santé mentale et les pratiques sexuelles à risque.

Ces comportements constituent, selon ces études, les sous-basements des maladies chroniques les plus répandues (maladies cardiovasculaires, respiratoires et métaboliques) et sont liés aux modes de vie initiés dès le plus jeune âge. C'est sur la base d'un postulat épidémiologique privilégiant les approches biomédicales de l'*evidence based médecine* (EBM) que les pratiques d'éducation à la santé se sont progressivement imposées en milieu scolaire. Construite autour d'un consensus, cette médecine dite des preuves établit un rapport de causalité directe entre la survenue des maladies chroniques et le style de vie selon l'adage *life is deasease*. Point de départ de la conceptualisation du risque pour la santé, celle-ci fait place à la promotion émergente d'une médecine dite des « 4 P » (prédictive, préventive, personnalisée et participative) valorisant l'autonomie et la responsabilisation des comportements de santé.

Les interventions éducatives précoces jugées pertinentes en milieu scolaire se sont structurées progressivement autour d'un consensus visant la promotion de la santé (INSERM, 2001). Mais de type informatives, ces pratiques sont remises en question car elles peinent à atteindre leur objectif en matière de protection, d'émancipation et de démocratisation.

En effet, la persistance des inégalités<sup>1</sup> de santé (Lopez, *et al.* 2011) réinterroge les principes de prévention que poursuivent ces logiques explicatives de type *top down*. En dépit des actions d'information mises en place dès le plus jeune âge, l'évolution de ces comportements ne permet pas de faire émerger d'indicateurs favorables face à l'augmentation de troubles psychosomatiques repérés comme le premier motif de consultation (Lindström & Eriksson, 2012 Fond-Harmant, 2014).

Les fondements théoriques de l'éducation à la santé sont donc complexes et au centre de nombreux débats. En science de l'éducation, les travaux du laboratoire ACTé<sup>2</sup> mettent en exergue les dimensions éthiques, pluridisciplinaires et transversales nécessaires à sa mise en place et réexaminent l'évolution de ces pratiques au sein des curriculums de l'institution scolaire.

Dans le champ de la promotion de la santé, ces préconisations visent les modalités de l'apprentissage autodirigé. En poursuivant l'objectif d'une autonomisation grandissante, elles encouragent l'acquisition de ressources liées à la mobilisation de la littératie en santé (*health*

<sup>2</sup> Laboratoire Acté : Activité, connaissance, transmission, éducation

*literacy*) pour aider le jeune à faire des choix éclairés (Jourdan, 2007 ; MEN, 2016), ce qui suppose, pour lui, de pouvoir donner du sens et une direction aux problématiques de santé qu'il sera amené à rencontrer.

Au niveau de la santé publique, ces recommandations font écho à l'irruption depuis 2010 du concept de *compétences psychosociales* (CPS), défini par l'OMS (1993). Celles-ci caractérisent « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [...] pour maintenir un état de bien être-mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* ». Définies comme des caractéristiques transculturelles, elles sont étroitement liées à l'estime de soi et aux aptitudes relationnelles. Autant sociales, cognitives qu'émotionnelles elles sont considérées comme déterminantes et apparaissent comme un levier majeur dans la cadre de la prévention des phénomènes d'addiction et de santé mentale. Ancrées sur les fondements du parcours éducatif en santé, ces compétences ciblent un objectif valorisant l'autonomie et poursuivent la mission d'éducation à la citoyenneté<sup>1</sup> pour faire « *acquérir à chaque élève les connaissances, les compétences et la culture lui permettant de prendre en charge sa propre santé de façon autonome et responsable en référence à la mission émancipatrice de l'école* » (MEN, 2016). Mais difficiles à mettre en œuvre et à l'écart d'un développement global de la personne visant *l'empowerment*, elles ciblent surtout les modalités opérationnelles d'un comportement prévisible, adaptable et efficace.

S'il revient au jeune d'être de plus en plus autonome et responsable, s'il doit acquérir la capacité de donner un sens à ce qui lui arrive et être en mesure d'initier très tôt son parcours de soin préventif, il peut cependant se sentir perdu dans une promotion de la santé qui valorise l'autogestion, l'autocontrôle et l'efficacité, ce qui peut a contrario encourager insidieusement la consommation de produits psychotropes dans un environnement valorisant le *soi autonome* et le *soi performant*.

Les perspectives éducatives visant la santé sont donc parfois à la source de contradictions qui ne sont pas sans questionner les paradoxes du système scolaire et les dimensions axiologiques, épistémologiques et pédagogiques du champ lui-même (Avanzini, 2010). Pourtant, liée aux enjeux de la démocratie sanitaire et au paradigme de l'éducation tout au

<sup>1</sup> Mise en place du parcours éducatif santé pour tous les élèves : circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016  
MENESR - DGESCO B3-1

long de la vie (stratégie de la conférence de Lisbonne), l'ambition d'une promotion de la santé poursuit une perspective émancipatrice visant « l'agir citoyen »<sup>1</sup> (Rapport Saout, 2015).

## **Individuation et médiations narratives**

Les principes de l'éducation à la santé visent l'autonomisation en permettant de s'initier à la vie de citoyen, d'exprimer ses choix, ses opinions et son sens critique. Mais face à cette perspective objective, s'oppose une dimension subjective qui détermine la façon dont le jeune s'approprie les modalités d'une réflexion singulière en fonction de ses relations, de son environnement et de son histoire.

Ces dimensions singulières s'enracinent dans des *biographies d'expériences* (Delory Monberger, 2014) mais aussi dans *des rencontres ou des événements* (Lani-Bayle, 2015) constituant une réserve de savoir. Cet étayage permet de résoudre les difficultés rencontrées au décours de la vie en facilitant la réalisation de nouveaux apprentissages et la régulation des tentions identitaires, largement étudiées en sciences humaines et sociales dans les processus d'individuation que parcourt l'adolescent.

Pour pouvoir subjectiver sa présence au monde, inscrite dans des rapports sociaux, le récit peut être pour le jeune une aide qui conditionne les dimensions constitutives d'un pouvoir d'agir et d'un « *apprendre à exister* » (Dizerbo, 2014). Dans la mesure où il peut trouver un sens à ce qu'il vit, ses connaissances symboliques se structurent permettant d'interpréter les événements qui scandent sa vie et qui agissent sur le rapport toujours mouvant de formation et de transformation. Pour ce faire, et dans la continuité d'une pensée empruntée à Ricoeur, le récit permet d'aborder les questions de narrativité, d'écriture et de réflexivité pour permettre de se construire dans un contexte dynamique chargé d'incertitude.

Dans cette perspective le parcours éducatif en santé peut s'attacher alors à favoriser la stimulation d'une réflexion et d'une critique adaptées à la maîtrise ou à la transformation de ses environnements. Ce processus amène à problématiser, au sens de Michel Fabre (2011), les conditions de l'éducation à la santé en termes de réflexion et de subjectivation. A l'écart d'une représentation controversée de la notion de compétence psychosociale qui tend à ruiner les effets de l'émancipation, l'usage du langage, au contraire, mobilise la sémiotisation des expériences et inscrit la narration dans le champ valorisant les aptitudes et des capacités.

Largement étudié dans le champ de l'autoformation, le savoir expérientiel sous-tend des capacités transformatrices portées par l'idée qu'il se construit pour soi-même en interaction

<sup>1</sup> Projet de loi de modernisation du système de santé visant l'expérimentation de projets d'accompagnement à l'autonomie du 22 décembre 2014

aux autres, dans un environnement interpellant toujours les notions connexes de reconnaissance et de réciprocité (Eneau, 2005). Ancré dans les apports de la médecine narrative, ce dispositif considère le récit comme un moyen d'expression qui traduit dans le langage des mots la réalité d'un vécu. Il est le lieu où s'élaborent la mise en forme et donc la formation de soi, tel que le définit le courant de pensée de la *Bildung* (Eneau, 2016).

Cette maîtrise narrative dans le champ de la santé relève-t-elle d'un apprentissage ? Constitue-t-elle un facteur de protection ? Plus largement, les enjeux d'une éducation narrative peuvent-ils s'articuler aux impératifs des exigences scolaires ? Ces formes d'expressions peuvent-elles (doivent-elles) plutôt trouver une place dans des espaces informels ?

Pour répondre à ces questions, il nous semble nécessaire d'effectuer un lien encore trop rarement proposé, dans les recherches francophones, avec la démarche proposée par la « médecine narrative ». Contrairement aux enquêtes épidémiologiques visant la loi des grands nombres, la *narrative based medicine* adresse la démarche de prise de décision à ceux qui sont sur le front de la rencontre clinique et poursuit une perspective *bottom-up* qui s'oppose aux prescriptions *top-down* régies selon des lois d'une logique qui serait universelle. Le processus d'accompagnement en santé se recentre sur l'évaluation des personnes directement impliquées. Le développement des pratiques narratives met ainsi l'accent sur les récits d'expérience en santé et se situe dans le contexte émergent de paradigmes où convergent les méthodes soucieuses de mettre l'accent sur les ressources de la personne en valorisant son pouvoir d'agir (*empowerment*). Inscrite dans une culture *care* de l'éducation, cette démarche prend en compte les aspirations des individus en privilégiant le partenariat.

La méthodologie destinée à faciliter une narration poursuit alors l'objectif d'accompagner l'adolescent comme sujet réflexif en santé (Lecorps, 2005 ; Klein, 2010), compatible à son mode de vie et aux situations problématiques qu'il traverse.

Nous posons donc l'hypothèse, dans ce travail, que la narration sollicitée dans ce cadre informel et sous différentes formes d'expression permet de constituer un sentiment de contrôle et d'intelligibilité augmentant les capacités à la fois de son pouvoir d'agir et de sa maîtrise. En conséquence, ce travail part du principe que l'expression des difficultés du jeune peut être pensée en termes de prévention et de remédiation pour permettre un renouvellement des pratiques d'éducation à la santé.

## Description du dispositif

Cette recherche s'enracine au travers des observations qui se sont structurées dans un exercice professionnel d'infirmière en santé scolaire. Elle réinterroge les pratiques institutionnelles d'éducation à la santé et questionne les enjeux d'une réflexion transversale que suscite aujourd'hui la mise en place du parcours éducatif en santé. La posture empruntée à la perspective des praticiens-chercheurs s'enracine dans une démarche éthique qui vise la coopération, dans une dimension d'accompagnement plus que d'éducation en privilégiant la forme d'une réciprocité dans la formation et le soin de soi.

Ancrée dans les récits des élèves, en référence aux théories de la *Bildung* et aux héritages de Dewey et de Bruner, la recherche vise à comprendre le processus d'individuation incluant les savoirs expérientiels des jeunes et leur manière de se raconter. La démarche empirique et qualitative articule deux logiques narratives :

- La première émane de récits d'élèves rédigés dans un document-outil nommé *cahier d'écriture* ou *cahier d'expérience*, pour un premier groupe. Sur ce support, les élèves volontaires sont invités à relater une inquiétude ou une préoccupation ayant affecté leur propre santé ou celle d'un proche. Aucune exigence académique (vocabulaire, faute, syntaxe) n'est requise et le récit accepte toute forme d'expression (fiction, mots clefs, métaphore, dessins, illustrations...). Il est complété pour chaque élève d'un entretien de type compréhensif réalisé en suivant les principes de la clinique narrative et dialogique définis en science de l'éducation. Ce temps d'échange est destiné à faciliter l'interprétation des illustrations et à préciser la formulation, le sens et la trame de ce qui a été exprimé.
- Ce recueil de données est complété d'une autre logique narrative qui poursuit quant à elle les préconisations de la médecine narrative. Dans cette perspective, le récit est rédigé par la chercheuse à l'issue d'une demande d'entretien spontané (non-enregistré) qui aura permis au jeune d'exprimer une expérience suscitant pour lui la forme d'une inquiétude ou d'une préoccupation. L'écrit lui est ensuite remis et le récit peut alors susciter un autre entretien dans le cadre d'un suivi si le jeune le sollicite.

Les écrits, tout comme les entretiens sont anonymés et seul l'intérêt est porté aux formations discursives et aux illustrations analysées selon les principes méthodologiques de la *Grounded Theory* de Barney Glaser et Anselm Strauss.

Deux groupes de jeunes constituent le panel de cette recherche exploratoire :

- Un premier échantillon d'élève (n=15) s'est constitué selon la méthode dite « en boule de neige ». Le recrutement des élèves s'est effectué conjointement dans un lycée (lieu de travail), ainsi qu'au niveau de l'espace santé aménagé au sein d'une maison de la jeunesse et de la culture (MJC) où certains jeunes ont accepté de participer à cette démarche d'enquête exploratoire. L'autorisation signée est sollicitée avant le recueil du récit.
- Le second groupe se constitue d'élèves (n=10) scolarisés en lycée. Ces derniers acceptent dans le cadre d'un accompagnement personnel que les données suscitées à l'issue du premier entretien soient mobilisées dans le cadre de la recherche. L'autorisation signée n'est alors sollicitée qu'après avoir remis à l'élève la trame écrite de ce qu'il a exprimé.

Les particularités de ce groupe tiennent à l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves. Certains suivent les cours d'un lycée professionnel ; d'autres sont en lycée général, d'autres encore poursuivent en post-bac des sections destinées à l'obtention de brevet de métiers d'art. Ces élèves ont entre 15 et 18 ans.

Cette recherche exploratoire poursuit donc les ancrages théoriques :

- Du journal *des moments*, (Hess, 2011) et de l'*écriture matérialiste*, (Moëlo, 1994) explorés en sciences de l'éducation,
- Ces supports mettent l'élève dans une posture réflexive d'investigation scientifique ; c'est un document personnel qui n'est pas sous la tutelle d'un enseignement,
- Placé comme *tiers éducatif*, il à la fonction heuristique d'un moteur de recherche, il fait émerger des questions et permet d'éclairer des idées floues.
- Dans l'échange, il instaure la forme d'une égalité épistémique qui sous-tend l'idée d'une réciprocité dans la construction du savoir telle que le préconise la clinique dialogique ; il permet de faire partager ses idées et ses interprétations en validant une posture éthique de coopération.

## **Premiers résultats et éléments de réflexions**

Ce dispositif place les élèves dans une activité d'enquête. Les premiers éléments d'analyse montrent que la santé ne semble pas être pour eux un objet d'intérêt, les recherches qu'ils poursuivent sur le Web s'en détournent.

En revanche, les questionnements se référant à leur développement personnel dominant et traversent les thèmes d'ordre existentiels de la connaissance de soi, de l'identité et des

relations interpersonnelles. Tous les problèmes liés aux sphères relationnelles et affectives, aux sentiments et aux émotions contenues dans ce *hors-programme* scandent l'incertitude et accompagnent les désordres de ce *liant humain* (Lani-Bayle, 2015). Dans les entretiens, tout ce qui semble avoir de l'importance ne cible pas l'enjeu de la réussite scolaire, qui est pourtant le premier objectif de l'école.

Sans que les discours n'aient encore fait l'objet d'une analyse systématique de contenus, on peut d'ores et déjà repérer deux grandes catégories lexicales qui sont à la fois distinctes et complémentaires. L'une s'exprime dans les champs de l'identité et de la reconnaissance, l'autre se réfère aux concepts mobilisés par les théories du *care* : attention, soutien, vulnérabilité et interdépendance. Ces premiers éléments permettent d'envisager une analyse qui pourrait s'enraciner dans la phénoménologie de Ricoeur où *l'homme capable* croise aussi la sensibilité de la fragilité humaine.

Par ailleurs, lorsqu'ils vont mal, les jeunes semblent choisir des interlocuteurs qui ne sont pas forcément des professionnels ; ils peuvent d'ailleurs être assez critiques à l'égard d'une première expérience de soin qui conditionne alors des représentations négatives au sujet des prises en charges qui peuvent leur être proposées. Ils relient largement le thème du mieux-être à la création, c'est-à-dire à la liberté de pouvoir créer eux-mêmes et les activités artistiques et sportives sont, dans cette catégorie, assez plébiscitées. Pour l'instant, ce second type de résultats reste cependant à conforter avant d'envisager une grille d'analyse plus poussée ...

### **Conclusion provisoire**

Ainsi, la phase exploratoire de ce projet démontre qu'il a la particularité de s'inscrire dans un espace interdisciplinaire et que les pratiques de récit sont nécessaires à la compréhension des situations de prévention et de soins.

Pour les protagonistes de la médecine narrative ces apports permettent de s'ouvrir à différentes visions de la souffrance et de la vie pour renouveler la qualité des services et les formes d'accompagnement préconisées par les approches *care*. Le parcours éducatif en santé peut-il inaugurer à terme un véritable changement ? La perspective d'un tel projet réaffirme, en tout cas, l'interdépendance de dimensions axiologiques et pédagogiques (Avanzini, 2010 ; Jourdan, 2014).

Ce dispositif questionne aussi les tensions qui traversent aujourd'hui les champs de l'éducation et de la santé. Les évolutions qui affectent ces pratiques démontrent que celles-ci peuvent aussi se déployer face à des injonctions contradictoires où se multiplient des prescriptions difficilement compréhensibles pour les professionnels. Ces changements

structurels ne sont pas sans toucher les *cœurs de métiers* où chacun est contraint aujourd'hui de conjuguer le double impératif de la singularité, de l'accompagnement personnalisé mais aussi de la rationalisation. Il restera cependant à examiner sous quelles conditions le transfert d'une telle pratique pourra être valorisé, dans la mesure où elle échappe aux indicateurs habituels d'évaluation ...

*Hardy Anne-France  
CREAD, Université Rennes2*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Andrieu, B. (2012). *L'Autosanté, vers une médecine réflexive*. Paris : Armand Colin
- Avanzini, G. (2010). Education à la santé : Défi pour les sciences de l'éducation ? In Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, (AREF), Genève, consulté le 12 février 2012. 1-5. .
- Charon, R. (2008). Narrative medicine. Honoring the stories of illness. Broché : Paris
- Delory-Monberger, C. (2014). De la construction biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre.
- Dizerbo, A. (2014). Apprendre à exister : enjeux et modalités d'une éducation narrative. *Le Sujet dans la Cité. Vivre avec la maladie, expériences épreuves résistances*. n°5, 161-171.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF
- Fond-Harmant, L. (2014). *Prévention et promotion de la santé mentale. Une alliance transfrontalière innovante*. Paris : L'Harmattan
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris: l'Harmattan.
- Eneau, J. (2016). From self-directed learning to self-formation: transforming the self through Bildung. In A. Laros, T. Fuhr & E. Taylor (Eds). *Transformative Learning meets Bildung*. Rotterdam (NL): Sense Publishers
- Hess, R. (2011). La pratique du journal, l'enquête au quotidien. Paris : Téraèdre
- Jouet E., Flora L. et Las Vergnas O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients. In Jouet et Flora (coord.). « La part du savoir des malades dans le système de santé ». *Revue Pratiques de formation-analyses*, n° 58-59,13-77
- Jourdan, D. (2014). Enseignement de l'éthique et prévention. Un état des lieux de la recherche et de l'enseignement en éthique, in « *Éthique en contextes* ». Paris : L'Harmattan (en ligne) consulté le 8 Novembre 2015 sur
- Klein, A. (2010). Education en santé au secours des sciences de l'éducation : prémisses à un essai d'épistémologie croisée. Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation AREF 2010.
- Lani-Bayle, M. (2015). « Événements et formation tout au long de la vie. Les enseignements d'une recherche internationale », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 19, 165-179.
- Lecorps, P. (2005). La parole du sujet comme espace de l'éducation pour la santé. *La santé de l'Homme* 377, 21-23.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2012). *La salutogenèse. Petit guide pour promouvoir la santé*. Les Presses Universitaires de Laval.

- Lopez, A. ; Moleux, M. ; Schaetzel, F. ; Scotton. C. (2011). Les inégalités sociales dans l'enfance : santé physique, santé orale, conditions de vie et développement de l'enfant. Paris : Inspection générale des affaires sociales ; IGAS (2011), Inspection générale des affaires sociales-RM2011-065P : 65 p.[Visité le 10/02/2016].
- Moëlo, H (1994). « L'écriture matérialiste », *Association française pour la lecture*, actes de lectures n°48, 1-6, (en ligne), consulté le 4 février 2016.
- OMS (1993) : *Life skills education in schools*, Compétences psychosociales :
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*. Entendre en écouter le sujet contemporain. Toulouse : Erès
- Niewiadomski, C. & Delory-Monberger, Ch. (2013). *Territoires contemporains de la recherche biographique*. Paris : Téraèdre
- Ricoeur, (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : PUF
- Tourette-Turgis, C. (2013). Savoirs de patients, savoirs de soignants : la place du sujet supposé savoir en en éducation thérapeutique. *Pratiques de formation/Analyses*.58-59, 137-153



## Contexte & enquête exploratoire

Le corpus<sup>1</sup> constitué pour notre question d'examen [Est-ce que dans tous les niveaux du système éducatif de la maternelle à la fin du collège le jeu est convoqué ou pas pour faire l'apprentissage de savoirs ?], se compose de documents et textes officiels des programmes scolaires de la maternelle au collège, en vigueur à ce jour. Les occurrences du mot « jeu » ont été collectées pour chaque programme, puis analysées pour situer le contexte éducatif dans lequel le mot jeu s'inscrit : le contexte pédagogique, didactique ou encore en contexte d'apprentissage qui nous intéresse en premier lieu. L'opérabilité du jeu dans l'enseignement-apprentissage s'illustre par les modalités de jeu et la diversité de son emploi ce que souligne sa fonctionnalité pour l'enseignant : « *Le jeu comme dispositif, ... processus, ...procédure, ...facteur énergétique et motivationnel, ...matériel éducatif, le jeu, quelle que soit sa forme ou sa fonction est présent dans les cinq domaines d'activités de l'école maternelle.* »<sup>2</sup>.

Recensement des occurrences du mot jeu par domaine d'activité :

Domaine d'activité en maternelle	Occurrence du mot jeu : 18
1. S'approprier le langage ; Découvrir l'écrit.	8
2. Devenir élève.	1
3. Agir et s'exprimer avec son corps.	5
4. Découvrir le monde.	2
5. Percevoir, sentir, imaginer, créer.	2

**Le jeu comme outil et un support pédagogique :** Le jeu apparaît comme un matériau de premier choix en éducation à l'école maternelle tant il est spontané chez l'enfant, il figure dans toutes les activités et en autorise les reprises, de la petite à la grande section, par l'évolution et l'utilisation d'un même jeu.

**Le jeu comme entrée didactique :** Le jeu est le point de départ de multiples situations didactiques : « *Le jeu est l'activité normale de l'enfant. [...] Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques.* »<sup>3</sup>. Les situations de jeux pilotées par l'enseignant et auxquelles il participe, par des retours sur certaines actions de jeux, favorisent des moments d'échanges didactiques. Pour l'enfant, le jeu est une manière de se rapporter en acte au monde aux autres et à soi-même, les enseignants «

<sup>1</sup> Le corpus comprend plus de 140 documents officiels de 1989 à 2015 avec une proportion importante en 2008 pour l'école primaire et le collège.

<sup>2</sup> « Les actes de la DESCO », Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle, CRDP Versailles. 2002.

<sup>3</sup> B.O. N°1 14 Février 2002 Hors-série. Programmes de l'École primaire École maternelle, p. 17-18.

*encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, dans ces jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité »<sup>1</sup>.*

**Le jeu comme entrée et prémices aux apprentissages de savoirs :** Les activités de jeu exigent une écoute attentive des enfants, ces prémices d'apprentissage forment les conditions à tout apprentissage délibéré de savoirs. Le rôle primordial que tient le jeu dans la construction des acquisitions fondamentales chez l'enfant, figure à la première page du programme de maternelle de 2002 « *C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales* »<sup>2</sup>.

Tableau des activités de jeux et des savoirs concernés :

Le jeu comme prémices aux apprentissages de savoirs		
Activités	Savoirs	
	Savoir scolaire	Savoir social
La narration, le récit	Lecture	langage
Le décodage sonore des mots	L'écriture	langage
La mesure et la manipulation des quantités	Les quantités et les nombres	langage
Les activités physiques et sportives	Les règles	Respect des règles
La participation aux activités de groupes		Coopération autonome

**Le jeu comme entrée éducative :** L'adhésion naturelle de l'enfant aux règles de jeu est un tremplin qui lui fait adopter, progressivement, le comportement scolaire attendu. Le jeu contribue à développer l'attitude scolaire qui, liée à des enjeux didactiques, permet de « *Mettre les élèves en situation de réussir au cours préparatoire.* »<sup>3</sup>. L'injonction de jeu varie au gré des réformes, mais elle reste présente dans le discours officiel.

### **Les modalités du jeu relevées après la maternelle jusqu'au collège :**

Malgré la richesse des expériences et des découvertes par le jeu en maternelle, son usage et ses modalités se tarissent dès l'école élémentaire. Il est relégué à la cour de récréation ce qui stigmatise une rupture de la forme ludique de l'apprentissage. Toutefois l'activité de jeu

<sup>1</sup> B.O. hors série n°1 du 14 février 2002. Le programme de l'école maternelle. p. 1.

<sup>2</sup> Ibidem p. 17.

<sup>3</sup> Le Langage à l'école maternelle. CNDP 2002, 2006, 2008. p. 94.

perdre en éducation physique et sportive, morale et civique et ce, de l'école élémentaire au collège. Aucune justification officielle ne fait le constat ce phénomène de rupture du ludique.

Les modalités du jeu dans les programmes			
	maternelle	élémentaire	collège
<b>Apprentissage de savoirs</b>			
	Des prémices aux apprentissages de savoirs.		
	Une modalité d'apprentissage.		
	Une activité transversale aux domaines d'apprentissages		
	Une entrée, un support d'apprentissage.		
<b>En éducation</b>			
	Physique & sportive	physique & sportive	physique & sportive
	Morale & civique	Morale & civique	Morale & civique
<b>Pour l'élève</b>			
	Le jeu est une entrée didactique	Le jeu est une entrée didactique	Le jeu est une entrée didactique
	Un objet de connaissances		
	Un objet de savoirs		
	Une motivation, un plaisir une joie		
<b>Pour l'enseignant</b>			
	Le jeu est une entrée didactique	Le jeu est une entrée didactique	Le jeu est une entrée didactique
	Le jeu un support et un outil pédagogique		
	Le jeu permet d'être un observatoire de l'enfant		
<b>Langage et communication élève-enseignant, élève-élève</b>			
	Le jeu comme support de communication	N/A	Français
	Le langage comme objet de jeu	N/A	Français
<b>Pour l'institution éducative et dans les programmes</b>			
	Une injonction depuis 2002		
	Une modalité d'apprentissage depuis 2014		

Ce phénomène en France est étayé par une enquête sur les programmes de la maternelle à l'équivalent du collège, en Belgique et en Grande-Bretagne. Cela constitue un problème empirique que nous énonçons ainsi :

*Pour quelles raisons l'apprentissage des savoirs, dans les curricula, évacue-t-il, quasiment, le concept de jeu dès l'école élémentaire ?*

Ce problème empirique nécessite l'approfondissement des termes jeu & apprentissage, par des revues définitives des notions et des connotations, puis des énonciations théoriques à propos des concepts en philosophie, en psychologie cognitive et en Sciences de l'éducation.

### **A propos du concept de jeu**

Définition de la notion de jeu : « Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : *Participer à un jeu*. Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard : *Jeu d'adresse*. » (Grand Larousse 2015).

### **Connotations selon la perspective historico-culturelle, sociologique et linguistique**

Les connotations émergentes chez Huizinga, Caillois et Benveniste, sont la liberté, la fiction, l'incertitude, la frivolité et la règle :

- Activité ayant sa finalité en elle-même
- Liberté
- Cadre spatial et temporel spécifique, repli
- Fiction, hors de la vie courante, « comme si »
- Non productif, sans conséquences réelles, frivolité
- Incertitude
- Régulation

### **Difficultés de la notion de jeu**

Des tensions résistent à l'analyse, qui proviennent et dénotent des difficultés aprioriques que représentent l'exercice de la liberté sous la contrainte d'une règle, même librement consentie ; les aspects irréels, imaginaires, fictionnels, l'illusion même, dont le jeu fait preuve en agissant « comme-si » c'était réel, tout en étant conscient que « ce n'est pas pour de vrai » ! L'assimilation contradictoire de l'activité de jeu à un travail.

- Imaginaire / Faire « comme-si » c'était réel
- Liberté / Activité réglée
- Antinomie jeu / Travail

#### **2.1 Énonciations théoriques de la notion de jeu**

Les champs concernés sont la philosophie avec Platon, Aristote et Heidegger, la psychologie cognitive avec Piaget, Bruner et Vygotski, et les Sciences de l'éducation avec Brougère.

#### **Les aphorismes retenus en philosophie**

PLATON	Le jeu contraire à la pensée (théoria).
ARISTOTE	Activité qui permet de se délasser après le travail.
HEIDEGGER	S'appuyant sur le principe de raison suffisante de Leibniz « Toute chose a une raison d'être », il insiste pour définir le jeu sur la dialectique liberté/nécessité (plaisir, amusement/règle, calcul).

Difficultés de la notion pour Platon et Aristote qui stigmatisent une profonde antinomie entre le jeu et le travail : par sa gratuité et sa frivolité face au sérieux du travail (Aristote), par la faiblesse épistémologique du jeu face à l'étude (Platon).

### Connotations couvertes

Connotations	Trouvées chez
Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	Aristote
Liberté	Platon, Heidegger
Cadre spatial et temporel spécifique, repli	Platon
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	Platon
Non productif, sans conséquences réelles, frivolité	Platon, Aristote
Incertitude	(Aristote, Heidegger)
Régulation	Heidegger, Platon

### Synthèse définitoire

Une activité régulée et un processus à finalité sans fin
Une réalité seconde où, dans l'activité, la forme prime sur le fond
Une manière d'être et d'agir amplifiée par les possibilités du jeu
La liberté, l'action volontaire
L'incertitude et le déterminisme

### Énonciations théoriques en psychologie cognitive

- Le jeu est une propédeutique à tout apprentissage au cours du développement (Piaget).
- Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale en propre (Bruner).
- Le plaisir est procuré par la maîtrise des règles du jeu (Vygotski).
- Le jeu s'apparente à un rituel (Bruner).
- La règle est à la racine de l'imaginaire (Vygotski).
- Le jeu symbolique assimile le monde à ses propres règles et représentations (Piaget).

## Connotations couvertes en psychologie cognitive

Connotations de la notion de jeu	En psychologie cognitive
Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	VYGOTSKI, PIAGET, BRUNER
<b>Liberté</b>	-
Cadre spatial et temporel spécifique, repli	BRUNER
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	BRUNER, VYGOTSKI, PIAGET
Non productif, sans conséquences réelles, frivolité	BRUNER, PIAGET
<b>Incertitude</b>	<i>BRUNER</i>
Régulation	BRUNER, VYGOTSKI, PIAGET

## La définition de l'activité de jeu en Sciences de l'éducation (Sciences & jeux)

Toutes les connotations de jeu sont couvertes par les cinq critères de Brougère (Second degré, succession de décisions, frivolité, incertitude, règle), cependant le second degré couvre trois connotations : fiction, repli et plaisir. Les autres critères sont homologues aux connotations, à l'exception du critère de liberté auquel Brougère préfère un critère plus opératoire *succession de décisions*<sup>1</sup>.

Connotations de la notion de jeu	Chez Brougère
Activité ayant sa finalité en elle-même, « plaisir »	Second degré
Cadre spatial et temporel spécifique, repli	
Fiction, hors de la vie courante, « comme si »	
Liberté	Succession de décisions
Non productif, sans conséquences réelles, frivolité	Frivolité
Incertitude	Incertitude
Régulation	Règle

## Synthèse du concept de jeu

**Définition :** L'incertitude est le moteur essentiel du jeu et la règle est l'horizon du déploiement du champ de possibles<sup>2</sup> ouverts par l'incertitude. Le possible, réel, imaginaire, illusoire, utopique, fictif etc., sont compris comme second degré et entretenus par la décision et sa frivolité.

<sup>1</sup> « La décision du joueur n'est pas à considérer sous le concept trop radical de liberté. Le joueur n'est pas libre de faire ce qu'il veut, sa décision est encadrée par les décisions antérieures. » (Brougère, 2008, p. 5).

<sup>2</sup> Les possibles sont littéralement infinis. Le champ du possible est toujours plus large que celui du réel, ce qui *peut* être est, par définition, plus vaste que ce qui est. Le possible est désigné par Leibniz dans Théodicée. Les choses possibles sont telles d'une part parce qu'elles ne sont pas contradictoires, d'autre part parce qu'elles sont entièrement individuées. Les possibles sont complètement déterminés, et c'est à ce titre qu'ils ont une réalité.

**L'acte de jeu** : Les critères de second degré et la frivolité se rapportent à l'être en puissance ouvert par l'incertitude. Le passage de la puissance à l'acte est réalisé par la décision. L'être en acte du jeu se réalise selon et par la conformité à la règle.

<b>Champ de possibles</b>		<b>Action</b>	
<b>Incertitude</b>		<b>Règle</b>	
Figuration de la réalité		Jugement	Conduite
Second degré	Décision Incertitude	Règle & Frivolité	
Figuration ludique de la réalité sans conséquence destinale			

**Attributs d'apprentissages propres au jeu** : Comme propédeutique, instrument, support et outil pour les apprentissages scolaires. Le jeu n'a pas d'activité instrumentale en propre, il les « emprunte », ce qui postule que l'instrument en propre du jeu c'est la cognition toute entière.

### **A propos du concept d'apprentissage**

Notre approche couvre la psychologie cognitive, les théories et pédagogies de l'apprentissage et la didactique. Nous avons convoqué les approches cognitives constructivistes de Piaget et Vygotski, et culturelle chez Bruner. Notre focale s'est d'abord posée sur l'apprentissage par imitation et par le concept de transfert spécifique ou non (Bruner & Genthon). Puis nous avons centré notre problématique d'apprentissage de savoirs dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) d'Alain Mercier et Gérard Sensevy, puisque le terme de jeu y est central.

**L'apprentissage par imitation** : est le plus élémentaire, primitif. La faculté d'imiter perdure tout au long de la vie et se complexifie. Cet instrument propre à l'homme, émanant du processus d'accommodation (Piaget), est efficace pour apprendre des savoir-faire à l'aide de modèles, ou d'exemples significatifs qui nous permettent de passer du cas particulier au général, en appliquant des règles de conduites, des stratégies et autres.

**Le transfert d'apprentissage** : consiste utiliser en situation dans un contexte différent ce qui a été appris antérieurement. Le champ d'application du transfert d'un apprentissage est adaptatif (transport) ou évolutif (transformation).

**L'apprentissage par la didactique** : La TACD promeut le jeu comme modèle de l'activité humaine (Sensevy, 2012), ce qui permet de « voir » les choses « comme » sous l'emprise d'un jeu. Le jeu d'apprentissage comporte un enjeu épistémique des règles et des stratégies

gagnant-gagnant. Des rôles asymétriques sont assignés à l'enseignant et à l'élève, mais les activités didactiques sont conjointes et coopératives. Les transactions didactiques entre l'élève et l'enseignant véhiculent des contenus de savoirs et des procédures de pratiques de savoirs. Un tel dispositif nécessite une ingénierie didactique soignée.

**L'institution du jeu pour l'apprentissage de savoirs :** Le jeu d'apprentissage de la TACD peut être pensé comme un jeu de type agonistique, portant à conséquences (appréciations notées par exemple). Mais dans « joue le jeu d'apprentissage » existe une double contrainte<sup>1</sup> implicite, jouer et apprendre, dont la contradiction doit être levée !

<b>Champ de possibles</b>		<b>Action</b>	
<b>Incertitude</b>		<b>Règle</b>	
Figuration de la réalité		Jugement	Conduite
Second degré	Décision Incertitude	Règle & non-Frivolité	
Figuration non-ludique de la réalité avec des conséquences destinales			

**Synthèse du concept d'apprentissage :** Le jeu est cause du sens qu'il assigne au monde, là où l'apprentissage, par réduction de l'incertitude épistémique, en espère l'émergence. C'est le sens opposé de l'assimilation et de l'accommodation que nous enseigne Piaget. Ainsi le jeu comme modèle de l'activité en TACD donne du sens aux apprentissages.

## Le jeu et l'apprentissage de savoirs

### Le jeu confère plus de fluidité aux actions du sujet

La participation et l'engagement dans une activité relève aussi du contexte par ce qu'il suggère, signale bref, l'interaction silencieuse qui se noue entre nous et l'environnement, une relation mutuelle ni vide de sens ou d'intention. Ce qui questionne l'influence du contexte sur notre attention et y suggère l'idée d'adaptation intuitive du sujet, son affordance<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Une paire d'injonctions paradoxales qui ne peut être satisfaite comme dans « Sois spontané ! ».

<sup>2</sup> Caractère manipulatoire intuitif d'objet, la « capacité » d'un objet à suggérer sa propre utilisation, sans mode d'emploi (Gibson). « L'avantage est une réponse immédiatement adaptée aux aspects de l'environnement auquel l'individu doit faire face et cela à un coût réduit en ressources attentionnelles [...]. L'inconvénient principal réside dans le caractère précaire de cette adaptation si l'environnement ou bien l'individu lui-même évolue » (Morineau, 2001, p. 92)

L'intuition allège le fardeau intentionnel, ce qui est le cas de toutes tâches habituelles, acquittée par automatisme, procurant à la cognition l'économie de la prise de conscience<sup>1</sup> et ainsi de l'attention que toute intentionnalité<sup>2</sup> exige :

- L'affordance contribue ainsi que l'imaginaire à ce que dans le jeu un contexte acquière une familiarité singulière pour le sujet : l'intuition croît au contraire de l'attention.
- Le jeu confère plus de fluidité aux actions du sujet.

Le bénéfice des affordances est à mettre sur le compte de l'intuition du sujet qui augmente considérablement, rendant ses actions plus fluides et aisées.

### **Le jeu est un facilitateur d'apprentissage de savoirs**

Le jeu a des effets de loupe sur le développement ultérieur de l'enfant ; le jeu investit le champ des possibles, facilite les transferts d'apprentissages nécessaires à sa pratique. Le jeu ouvre une zone proximale de développement (ZPD) autonome, pour des apprentissages implicites et séquentiels, tout comme l'imitation (instrument puissant comme prémices d'apprentissages), il semble *a priori* inadapté pour l'apprentissage de savoirs<sup>3</sup>. Le jeu disqualifie toute autre causalité à son activité, comme celle d'apprentissage de savoirs, du fait d'une incertitude ludique née du principe de raison réduit au principe de causalité<sup>4</sup>. Cependant la psychologie cognitive a montré le jeu comme scénario idéalisé pour l'apprentissage du langage, préconisé en mathématiques sans doute pour la perspective symbolique. Le jeu facilite l'apprentissage de savoirs pour trois raisons essentielles :

1. d'abord le jeu fonctionne à l'aide d'apprentissages antérieurs, *acquis en dehors du jeu*, par transfert d'apprentissage *in situ*,
2. ensuite le jeu possède ce pouvoir de rendre opératoires tout apprentissage antérieur *in situ* en faisant « comme-si » c'était réel<sup>5</sup>,
3. enfin le jeu comme prémices ou instrument est une propédeutique à tout apprentissage.

<sup>1</sup> La durée de la prise de conscience d'une perception est de 500ms selon Benjamin Libet (2012, p. 109).

<sup>2</sup> L'intentionnalité 0 posée par Duvignaud (1980) pour montrer la rationalité de l'existence de zones qui ne servent à rien.

<sup>3</sup> Mais la vertu de l'exemple à imiter, à reproduire et mémoriser à défaut de le comprendre, porte en elle sa limite celle de passer du particulier au général sans concept préalable.

<sup>4</sup> Le sentiment absolu d'être par soi-même la cause totale de soi-même, transcende, en les effaçant, tout déterminisme ordinaire et latent de la vie, pour commencer notre propre série de chaînes causales. (Groos, 1898, p. 321-322).

<sup>5</sup> Le découplage entre l'action et sa signification : du rapport action/signification à celui de signification/action où les schèmes d'actions sont libres de toutes significations comme « on dirait que je serais... ». Le jeu s'éprouve et perdure en tant que fiction significative, qui relève de l'activité imaginaire dans la conscience du sujet.

## **Modalités d'apprentissages ouvertes par la ZPD facilitent l'apprentissage de savoirs**

Elle couvre le domaine cognitif subjectif et affectif de l'élève, par l'apprentissage sous tutelle, et le domaine subjectif de l'élève par le jeu et l'imitation. Le recouvrement des différentes ZPD ouvertes par le jeu, l'imitation et l'apprentissage sous tutelle, confère à ces différentes modalités facilitatrices d'apprentissage l'idée de totalité, et d'unité dès lors qu'elles sont impliquées dans l'apprentissage de savoirs. Enfin, du fait du caractère intuitif commun, nous supposons que les affordances au contexte sont instrumentalisées par les transferts d'apprentissages.

## **Synthèse générale & problématisation**

Le jeu facilitant l'apprentissage de savoirs, le jeu conférant plus de fluidité aux actions du sujet, infère des pratiques d'apprentissages plus denses. Notre argument est que tout apprentissage comporte des phases conscientes, explicites (formelles ou pas) et à l'inverse des phases non conscientes, implicites et informelles. Il est impossible de réduire l'apprentissage de savoirs à l'enseignement des dits savoirs : ce qui est enseigné n'est pas ce qui est appris et réciproquement, ce que révèle la notion de curriculum caché et réalisé vs curriculum prescrit. Autrement dit, apprendre en classe est indissolublement lié au curricula, mais pas seulement, sont concernés les savoirs acquis hors de l'école, confrontés avec ce qui a été retenu. Seul l'enseignement est circonscrit à la classe, l'apprentissage de savoirs est soumis aux dimensions cognitive, subjective et affective de l'apprenant, et au temps. *Le jeu est un moteur en puissance pour l'apprentissage de savoirs par sa potentialité d'ouverture au possible.*

## **Objet de recherche**

Dans la phase de dévolution, par l'enseignant, de pratiques de savoirs à l'élève, pour ce contexte d'action défini par l'incertitude, apprendre nécessite des règles. L'entrée dans le jeu institutionnel de la TACD exige des préliminaires définitoires qui font l'objet d'une sorte de jeu d'énigme indispensable. Il en émerge les règles, l'enjeu, et des stratégies pour savoir « jouer » au jeu d'apprentissage. Ainsi le jeu initial lève double contrainte du jeu d'apprentissage » qui avec et par lui, s'amorce.

**Énoncé de l'objet de recherche :** *Le jeu initial comme amorce du jeu d'apprentissage (dans la phase de dévolution, par l'enseignant, des pratiques de savoirs à l'élève.).*

## **Méthodologie**

Notre Méthode se fonde sur une ingénierie du jeu didactique : des séquences à définir sont enregistrées en classe. Leur analyse nécessite des critères opératoires pour cerner l'objet de

recherche [*Le jeu initial comme amorce du jeu d'apprentissage.*], pour se faire est éclairé la transition jeu initial/jeu d'apprentissage.

### Opérabilité des critères de jeu

L'activité de jeu indique deux catégories pour les critères : factuelité et facticité.

Facticité		Factuelité	
<b>Incertitude épistémique ou ludique</b>		<b>Règle</b>	
Figuration de la réalité		Jugement	Conduite
Second degré (imaginaire)	Incertitude Décision	Règle & Frivolité Second degré (fiction)	
Figuration ludique ou pas de la réalité avec ou sans conséquence			

#### Critères observables de la catégorie factuelité : règle, frivolité et fiction

Décision et règle précèdent l'action par le jugement. Frivolité et fiction conduisent l'action.

La fiction et la frivolité sont entretenues par la connivence qui s'installe dans le jeu.

#### Catégorie facticité : imaginaire, incertitude

L'incertitude ludique concerne l'ouverture du champ de possibles en tant qu'imaginaire.

L'incertitude épistémique est régulée et réduite par des interventions conjointes ou pas.

L'incertitude et décision ont une racine étymologique commune se rapportant à « trancher ».

#### Le critère opératoire de connivence

La connivence permet d'établir une fiction par les interactions langagières, le langage d'action. Le caractère fictionnel entraîne l'inconséquence des actions dans le réel, la frivolité.

#### Le critère opératoire de jugement

Ce qui dans les faits relève d'une décision, d'un acte suivant une règle précisée à l'avance, peut être déduit d'une règle d'action, d'une stratégie par les interactions langagières.

#### Les critères opératoires de l'activité de jeu

Connivence et jugement permettent d'établir un acte de jeu de manière opératoire.

Critère opératoire	Critère source	Catégorie
Connivence	Fiction	Factualité
	Règle	
Jugement	Décision/incertitude	Factualité
	Frivolité	Facticité
	Incertain	

**NEKKAR François**  
**ACADIS-ETOS, Aix-Marseille**

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENDDT, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ARISTOTE (2012). *Éthique à Nicomaque*. Livre II, chap. 1 ; Livre X chap. 6, 7. Paris : Vrin.
- BENVENISTE, É. (1947). Le jeu comme structure. *In : Deucalion, 2*, 162-167.
- BROUGERE, G. (1995). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos Economica
- BRUNER, J., S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- CAILLOIS, R. (1967). *Des jeux et des hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- DUVIGNAUD, J. (1980). *Le jeu du jeu*. Paris : BALLAND.
- GENTHON, M. (1997). *Genèse des interactions complexes comme ouverture régulatrices*. HDR. Apprentissage-Evaluation-Recherche. Université de Provence Département des Sciences de l'éducation ; Aix en Provence : Edition En question.
- GIBSON, J. (1977). *The Theory of Affordances*. *In Perceiving, Acting, and Knowing*. Eds. Robert Shaw and John Bransford.
- GROOS, K. (1898). *The Play of Animals*. (translated by Elizabeth L. Baldwin.) New York : Appleton.
- HEIDEGGER, M. (1957, 2013). *Le principe de raison*. Paris : Gallimard.
- HUIZINGA, J. (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- LEIBNITZ, G., W. (1714). *La monadologie. Théodicée*. Strasbourg : SCD de l'Université.
- LIBET, B. (2012). *L'esprit au-delà des neurones : Une exploration de la conscience et de la liberté*. Paris : DERVY.
- MARROU, H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Tome 1 & 2*. Paris : Seuil.
- MORINEAU, T. (2001). Éléments pour une modélisation du concept d'affordance. *ÉPIQUE 2001, Actes des Journées d'étude en Psychologie ergonomique*, Nantes, IRCCyN, France, 29-30 Octobre 2001, 83-95.
- MÜLLER-TRAGIN, C. (2011). *Le jeu dans l'œuvre de Platon: Jeu et éducation, jeu et sérieux, jeu des mythes... Une approche*. Editions Universitaires Européennes.
- PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- PLATON (2010). *Œuvres Complètes*. Paris : La Pléiade.
- SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble, l'action conjointe des professeurs et des élèves*. Rennes : P.U.R.

SENSEVY, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, 7(2), 105-131.

VYGOTSKI, L. (2002). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.



## Introduction

Cette communication orale s'inscrit dans le cadre de notre recherche doctorale en Sciences de l'éducation. Notre travail consiste à interroger les conditions d'une Éducation favorisant l'émergence de la personne, autour de l'hypothèse selon laquelle une éthique éducative de l'altruisme pourrait permettre d'accéder à certaines de ces conditions et de les mettre en application de façon juste et bonne dans les situations éducatives. Ces interrogations nous ont amené à rencontrer à plusieurs reprises la question de l'autorité en éducation, aussi fondamentale qu'épineuse.

Cette question n'est pas nouvelle ; toutefois, les enjeux liés à la problématique de l'autorité de l'éducateur<sup>1</sup> sont particulièrement forts à l'heure actuelle, dans un contexte social et sociétal que l'on pourrait qualifier d' « hypermoderne » (Charles & Lipovetsky, 2006), qui serait caractérisé par le règne de l'individualisme et par un pluralisme des valeurs pouvant entraîner une perte de consensus éthique et moral (Ricœur, 1996). Certains penseurs parlent de *crise* de l'autorité en éducation, depuis plusieurs décennies (Arendt, 1954/1989) comme de façon récente (Guillot, 2006). Nous préférons, avec Eirick Prairat, philosophe de l'éducation spécialiste de l'éthique enseignante et de la question de l'autorité éducative, parler d'un phénomène d'*érosion* de l'autorité en éducation qui serait lié au projet de la modernité en lui-même, à la « perte de crédit que connaît aujourd'hui l'institution scolaire », ainsi qu'au « sacre du présent » qui rend difficile la prise d'appui sur une culture qui nous précède toujours (2012).

Ce contexte particulier pourrait expliquer que l'autorité fasse l'objet de nombreux débats depuis quelques décennies dans le champ éducatif. Force est de constater que la notion d'autorité est accueillie de manière hétérogène, jusqu'à entraîner la polarisation de deux positions que l'on pourrait schématiser ainsi : elle est vivement critiquée voire stigmatisée et rejetée sous toutes ses formes d'un côté, elle est aussi revendiquée de manière exagérée de l'autre avec la volonté nostalgique de restaurer sous certaines formes perverses une autorité traditionnelle dure pour faire face aux difficultés actuelles des métiers de l'éducation. Dans ces deux cas, que Bruno Robbes (2006) nomme respectivement « autorité évacuée » et « autorité autoritariste », il semblerait que nous ayons affaire à une confusion entre autorité éducative et autoritarisme. Une troisième façon d'envisager l'autorité en éducation semble possible, qui considère que l'éducation implique forcément une autorité éducative ; encore faut-il bien cerner cette dernière, la définir précisément, et savoir déjouer les pièges potentiels. Cette voie, ouverte notamment par Eirick Prairat (2003 ; 2012) et Gérard Guillot (2006 ; 2009), a permis de mettre en évidence

<sup>1</sup>À travers la notion d'éducateur, nous incluons plus précisément dans cette communication l'ensemble des professionnels des métiers de l'éducation comme les enseignants, les éducateurs spécialisés, etc

certaines caractéristiques de l'autorité éducative, en travaillant par exemple les liens entre autorité et respect, liberté, sanction, tolérance.

Nous allons tenter dans cette communication de poursuivre dans cette voie, tout en travaillant l'hypothèse selon laquelle une éthique éducative de l'altruisme – inconditionnel, universel et désintéressé – pourrait être une condition fondamentale de l'autorité éducative émancipatrice. À première vue, cette hypothèse d'une articulation entre altruisme et autorité éducative peut sembler délicate à soutenir si l'on considère que les deux notions sont difficilement concordantes. Notre propos, à partir d'une posture non moraliste mais réflexive et située dans le domaine de la recherche en philosophie de l'éducation, articulant notamment philosophie morale et anthropologie fondamentale, s'articule en trois temps. Premièrement, nous tentons de mettre en évidence la dimension éthique inhérente à l'Éducation, et de mieux cerner ce que semble être l'autorité éducative. Dans un deuxième temps, nous tentons d'interroger, de mettre en évidence puis d'exposer les principales conditions et modalités d'une autorité éducative émancipatrice qui *autorise* et favorise l'émergence du sujet éduqué comme personne, à distance de toute forme d'autoritarisme. Enfin, dans un troisième temps, nous essayons de montrer qu'une éthique de l'altruisme pourrait en être une condition fondamentale d'accès, puis de juste et bonne mise en application dans la singularité des situations éducatives.

## **L'Éducation, une question d'éthique, d'altruisme et d'autorité**

Au-delà des notions d'individu (indépendant, unitaire, entitaire) et de sujet (celui qui dit « je », se reconnaissant ainsi comme l'auteur de ses représentations et de ses actes), la notion de *personne*, riche de son héritage<sup>1</sup>, semble bienvenue pour répondre aux défis actuels. En effet, devant les tentations identitaristes, la notion relationnelle de personne permet la sortie des conceptions substantialistes de l'identité personnelle et du moi (*ego*) ; elle offre aussi une finalité éducative, et permet d'insister sur la nécessité et l'impératif de toujours reconnaître le statut de Personne en tout être humain sans exception. Ainsi, l'enjeu nous semble être d'affirmer que tout être humain est toujours une « Personne » – dans son acception juridico-politique et morale, ce sujet de droit et de devoir qui doit toujours être reconnu comme valeur absolue et fin en soi (Kant, 1785/1993) injonction au respect inconditionnel de la dignité, interdiction de toute forme de nuisance et de violence à son égard – mais n'en finit jamais totalement et absolument de devenir une « personne » en tant que processus relationnel en construction, singulier, toujours inachevé et en train d'advenir dans ses dimensions plurielles, comme par exemple morale, cognitive, sociale, citoyenne, physique, langagière, artistique, spirituelle, qui se co-construit

<sup>1</sup> Notamment dans les domaines du théâtre, du droit, de la théologie, de la philosophie ou encore de la grammaire.

dans, par et pour la relation à soi, à autrui, à la culture, au monde, à travers le langage (Jacques, 1982, 1985 ; Martinez, 2002). En vue de limiter les possibilités de confusion sémantique liées à l'utilisation d'une seule notion faisant référence à deux acceptions<sup>1</sup>, nous proposons à présent d'employer la majuscule pour différencier et mieux distinguer les deux (pour plus de détails sur cette distinction, cf. notamment Terraz, 2017b).

Éduquer revient à respecter la *Personne*, et à souhaiter l'émancipation de la *personne* en agissant selon cette finalité, tout en prenant soin de l'intégration de personnes tierces, présentes ou absentes ; nous avons là des conditions fondamentales pour une relation éducative de qualité. Nous voyons en quoi l'Éducation est traversée de part et d'autre par une dimension intrinsèquement éthique. Rappelons d'ailleurs la double étymologie latine du mot éducation : *educare* consiste à se soucier de l'autre, en prendre soin, en l'aidant à grandir, à se développer, à s'instruire. L'autre étymologie latine, *ex-ducere*, signifie conduire hors de, guider hors de ; l'idée est bien d'aider l'autre à sortir autant que faire se peut de l'ignorance et de la souffrance. Car tout être humain, de tout temps et en tous lieux, souhaite s'éloigner de la souffrance et se rapprocher du bonheur.

L'Éducation est donc un processus relationnel consistant à autoriser et à favoriser l'épanouissement du sujet éduqué vers un état d'émancipation et de développement que l'on estime préférable : par exemple comme personne morale, cultivée, éclairée, et, ne craignons pas de le dire, heureuse autant que possible. À ce titre, depuis le souhait jusqu'à l'acte d'éduquer, il nous semble qu'il ne peut y avoir d'« Éducation » sans altruisme, sauf à forcer le sens des mots (Terraz, 2017a). L'Éducation ne saurait en aucun cas être confondue avec le dressage, l'endoctrinement, la manipulation, ou à l'inverse avec le laxisme et la totale permissivité, qui sont autant de pièges et d'entraves au processus de personnalisation.

Si « L'enseignement requiert toujours la co-présence des acteurs », comme l'écrit Eirick Prairat (2015, p. 52), cela vaut aussi pour l'Éducation d'une manière générale, qui est une relation humaine vivante interpersonnelle et langagière. C'est pourquoi il ne saurait y avoir d'Éducation, au sens fort du terme, sans la présence physique *a minima* initiale, répétée et soutenue d'un éducateur. Toute Éducation implique aussi, nécessairement, l'inscription dans une histoire, un héritage culturel et symbolique à faire partager, tout à la fois singulier et universel, celui de l'humanité. À ce titre, il s'agit d'une relation asymétrique, au niveau des savoirs et des compétences, mais non des Personnes dans leur dignité. Car l'éducateur offre au sujet éduqué la possibilité d'accéder à une certaine autonomie et liberté dans une culture qui est toujours précédente (Jacques, 2004). Mais il est essentiel de préciser que cette asymétrie de la relation

<sup>1</sup> Usage notamment présent dans nos premières publications (Terraz, 2016b), et qui présentait l'inconvénient de pouvoir générer des confusions.

éducative doit être temporaire, provisoire et potentiellement réversible, comme l'a bien montré Anne-Marie Drouin-Hans (2009) ; dès lors, comme le souligne Paul Ricœur, tout l'enjeu est d' « incorporer le maximum de réciprocité dans cette situation asymétrique » (1991, p. 374).

Cela nous amène à nous interroger sur les liens entre Éducation et autorité éducative. Un retour sur la distinction latine peut s'avérer éclairant. Au sens de *potestas*, l'autorité est le pouvoir légal lié au statut particulier reconnu par une institution ; dans le cadre scolaire, l'enseignant dispose par exemple du droit de sanctionner de manière non-violente un élève si nécessaire, dans un cadre bien réglementé (Prairat, 2003). Au sens d'*auctoritas*, issue de *auctor* (auteur) et du verbe *augere* (augmenter), l'autorité émane de la personne et ne dépend pas d'une instance ou d'une institution particulière. C'est l'*autorité* qui *autorise*, elle ne saurait être confondue avec la domination, la persuasion, la manipulation ou le conditionnement. Elle ne vise pas la soumission de l'autre mais son émancipation, c'est « l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte » (Prairat, 2012, p. 14), il s'agit d'une « influence libératrice » (Prairat, 2013, p. 174).

Ces deux formes d'autorité, note Eirick Prairat, ne s'impliquent pas nécessairement ; une personne ayant un statut légal d'autorité peut ne pas avoir d'*auctoritas*, et une personne n'ayant aucune fonction particulièrement reconnue peut avoir une influence émancipatrice. Mais elles peuvent aussi s'associer. L'éducateur de métier dispose toujours d'une *potestas* liée à son statut particulier, mais l'*auctoritas* n'est jamais donnée ni définitivement acquise.

Néotène, l'être humain est fondamentalement interdépendant, mais aussi fragile et inachevé. Comme le souligne Kant, « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation » (1776-1787/2004, p. 98). En ce qu'elle est fondamentalement un processus relationnel qui *autorise* le sujet éduqué à apprendre, à se développer, à s'émanciper, qui *autorise* aussi l'éducateur à éduquer en légitimité, dans une libre reconnaissance mutuelle, l'Éducation est forcément une question d'autorité. Car éduquer revient à transmettre, à initier à soi-même, à autrui et au monde, à faire partager des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, en vue de favoriser l'émergence de la personne. En ce sens, il semble légitime de penser que renoncer à toute forme d'autorité éducative, revienne aussi renoncer à la possibilité même de l'Éducation. Reste à déterminer quelles seraient les conditions d'une autorité éducative émancipatrice.

## **À la recherche des principales conditions d'une autorité éducative émancipatrice**

Mettons-nous ici en quête de telles conditions, qui permettraient de dessiner les contours d'une autorité éducative émancipatrice à distance de toute forme d'autoritarisme. Ces conditions sont

toutes interdépendantes, chacune est nécessaire et non suffisante. Condition n'est pas conditionnement ; il ne s'agit pas de prescriptions mais de possibles repères opératoires praxéologiques considérés comme étant potentiellement universalisables. Liées à notre recherche doctorale, ces conditions mériteraient d'être largement explicitées ; ne pouvant ici rentrer dans les détails, nous ne ferons que les exposer de manière succincte et non hiérarchique sous forme de liste. Précisons aussi qu'il s'agit d'une première tentative de formalisation qui amènera nécessairement à des ajustements et développements ultérieurs.

- La visée du développement et de l'émancipation du sujet éduqué comme « personne », en tant que finalité éducative (*cf supra*).
- Le respect inconditionnel du sujet éduqué et de tout autrui comme « Personne », ce qui amène notamment à toujours appliquer les principes de non-nuisance, de non-violence, et de respect de la dignité (*cf supra*).
- L'intégration du « tiers personnel », c'est-à-dire d'une personne singulière ou de plusieurs tierces personnes présentes ou absentes. Dans la continuité de la philosophie pragmatique, personnaliste et interlocutive de Francis Jacques (1982 ; 1985), les travaux de Marie-Louise Martinez montrent en quoi l'intégration du *tiers personnel* permet l'avènement du *dialogue* véritable, favorisant la co-construction des significations et des personnes, tout en étant une condition éthique fondamentale et une valeur pour l'éducation (1999 ; 2001).
- La reconnaissance mutuelle et libre, dans la mesure où l'éducateur autorise et favorise l'émancipation du sujet éduqué, et où dans le même mouvement le sujet éduqué autorise l'éducateur en lui reconnaissant une légitimité à lui transmettre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être ; légitimité liée à son antécédence, à ses qualités et à ses connaissances dans le domaine. Ainsi, l'autorité éducative n'a pas son fondement dans la crainte de l'éducateur, amenant à une obéissance aveugle ou soumise ; le sujet éduqué s'en remet à l'éducateur à travers une certaine confiance éclairée par la raison.
- L'intégration du « tiers symbolique », dans la mesure où toute Éducation consiste à faire partager un certain héritage culturel et symbolique, tout à la fois singulier et universel, celui de l'humanité, dans un cadre souvent institutionnel. Cela passe notamment par la transmission, la co-construction et l'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, de valeurs, par le respect de la loi, de principes, normes et devoirs moraux, d'interdits fondateurs, pour l'éducateur comme pour le sujet éduqué.
- La connaissance et la prise de conscience des pièges du « désir mimétique », devenant rivalité mimétique dans l'indifférenciation des situations de « médiation interne » (Girard, 1961 ; 1978), en vue de mieux repérer, prévenir, contrer voire renverser les processus de

la violence et de bouc émissaire<sup>1</sup>.

- Le contrat d'une autorité limitée dans le temps, dans la mesure où « l'influence éducative travaille toujours à sa propre éclipse » (Prairat, 2013, p. 174), alors que l'influence manipulatrice vise à se perpétuer en essentialisant la relation asymétrique.

## **Vers une éthique éducative de l'altruisme, condition d'une autorité éducative émancipatrice**

À ce stade de notre réflexion, nous proposons de définir l'altruisme en tant que « valeur-actitude » faite d'ouverture, de bienveillance inconditionnelle et désintéressée, de libre dévouement à l'égard de l'« autrui universel », du souhait que celui-ci soit heureux et par les actions qui en découlent ; même s'il n'attend rien en retour, l'altruisme est fondamentalement lié à la joie car il amène spontanément à se réjouir du bonheur de l'autrui universel (Terraz, 2017a/b). Tentons à présent de montrer en quoi une approche en cours d'élaboration théorique que nous avons nommée « Éthique éducative d'Inspiration Vertuiste dirigée vers la Valeur-Actitude Altruisme » (EIVVAA), semble permettre d'accéder à chacune des conditions d'une autorité éducative émancipatrice, et de favoriser leur juste et bonne effectuation dans la singularité des situations.

### ○ Conditions 1, 2, 3 et 4

Nous entendons par *valeur-actitude* une vertu morale envisagée de façon non substantialiste. Il s'agit d'une *valeur* morale choisie librement (en tant que cette valeur vaut, donne du sens, représente un idéal, un repère, un guide d'action) par un agent moral qui essaye de l'incarner dans les situations concrètes ; inséparable d'une intention dynamique et d'une attitude qui colore l'action juste et bonne<sup>2</sup>. Le concept d'*autrui universel*, que nous proposons également, permet d'insister sur le caractère inconditionnel de la prise en compte de tous les êtres sans distinction : autant d'hier, que d'aujourd'hui et de demain ; aussi bien soi-même qu'autrui ; incluant l'autre singulier, comme alter, et l'Autre comme tiers personnel ; comme « je », comme « tu » et comme « il/elle », au singulier comme au pluriel ; l'ami comme l'ennemi ; le proche comme le lointain ; le présent comme l'absent ; bref tous les êtres humains sans exception et même, autant que possible, les êtres non-humains.

Par son caractère inconditionnel, universel et désintéressé, l'altruisme dépasse l'empathie, qui en tant que telle n'est pas éthique à proprement parler mais plutôt infra-éthique ; ou encore la

<sup>1</sup> Ces aspects ont été abordés et précisés ailleurs (Martinez & Terraz, 2017)

<sup>2</sup> Pour plus de détails, cf. notamment Terraz (2017b)

sollicitude, qui semble être davantage de l'ordre de l'attention, du souci, du soin et est souvent dirigée vers une ou plusieurs personnes à proximité. L'altruisme dépasse également la bienveillance, qui pourrait demeurer au seul stade de l'intention si elle n'est pas associée à la bienfaisance. On pourrait y rajouter la tolérance, prise en tenaille par sa contradiction interne (doit-on tolérer l'intolérable ?) ; ou encore la fraternité qui risque, lorsqu'elle n'est pas envisagée à l'échelle de l'humanité dans son ensemble, de devenir une fraternité de combat d'un groupe fraternellement soudé contre un autre.

Ainsi définie, une éthique éducative de l'altruisme permettrait donc de répondre aux conditions 1, 2, 3 et 4 précédemment exposées.

#### ○ Condition 5

Concernant la transmission des savoirs et des connaissances, les travaux de Francis Jacques (1982 ; 1985) ont permis de mettre en évidence que c'est dans la relation interlocutive de « dialogue » (qui répond à certains *a priori* communicationnels comme par exemple l'intégration interlocutive du tiers personnel, la participation conjointe, la réciprocité, la mutualité discursive) que se co-construisent les significations, et plus généralement les personnes. Dirigé vers l'*autrui universel*, l'altruisme se caractérise notamment par l'intégration du tiers personnel. De plus, l'altruisme ne vise pas la *réciproque*, puisqu'il n'attend rien en retour ; mais il permet d'accéder à la juste *réciprocité*. Ces deux exemples, qui devront être complétés, amènent à faire l'hypothèse qu'une éthique de l'altruisme pourrait permettre et favoriser l'avènement de la relation interlocutive canonique de dialogue, et donc favoriser la co-construction des savoirs, des significations, et leur juste transmission dans la relation éducative.

De plus, il s'avère fondamental de souligner que l'altruisme ne saurait être confondu avec le laxisme ; il relève plutôt d'une juste exigence pour soi-même et pour autrui, il peut tout à fait s'accorder avec une certaine fermeté lorsque nécessaire, dans le respect inconditionnel de la Personne, la non-nuisance et la non-violence. L'altruisme consiste aussi à savoir poser un certain nombre de limites, de normes, d'interdits, et à les faire respecter de façon non-violente, en vue d'autoriser et d'offrir un cadre structurant pour favoriser l'émergence de la personne. Laisser le sujet éduqué en totale « autonomie », lui laisser choisir librement l'intégralité de ses apprentissages, serait faire preuve d'une certaine violence, fût-elle non souhaitée. Éduquer, comme enseigner (*insignare* en latin), c'est faire signe, indiquer ce qui est souhaitable, préférable ; c'est aussi en donnant des repères, des limites, des directions à suivre, en permettant la co-construction et la transmission d'un héritage culturel et symbolique, que l'éducateur fait preuve d'altruisme, car c'est ainsi qu'il permet la structuration du sujet et favorise l'émergence de la personne.

### ○ Condition 6

À distance du « modèle-obstacle » décrit et théorisé par René Girard (1961 ; 1978), à distance également du modèle tyran, manipulateur et aliénant qui s'érige lui-même en tant que modèle de façon autoritariste, l'éducateur qui s'engage de façon libre dans une EIVVAA pourrait devenir ce que nous proposons de nommer un « médiateur-appui », c'est-à-dire reconnu par les sujets éduqués comme médiateur légitime capable de faire émerger en eux des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui leur seront bénéfiques sur le long terme, propices à leur épanouissement.

Expliquons-nous ; si l'on tente d'appliquer l'hypothèse mimétique girardienne dans le cadre de la relation éducative, cela implique que dès le départ le sujet éduqué va imiter le désir de l'éducateur. Dès lors, il semble légitime de penser que si l'éducateur désire les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il transmet, s'il désire que ses élèves puissent s'approprier au mieux ces savoirs, s'il désire la relation éducative pacifiée et bienveillante, alors le sujet éduqué sera d'autant plus apte à l'imiter de manière constructive en situation de « médiation externe » (Girard, 1961). Or, désirer que les élèves puissent s'approprier des savoirs, savoir-faire, savoir-être, en vue de s'émanciper comme personnes est un désir de type altruiste. Sans s'ériger en tant que modèle à suivre, l'éducateur *médiateur-appui* ne cherche pas à séduire ou à fasciner pour façonner l'autre à son image mais à mener chacun vers un état supérieur d'émancipation et de liberté. Cette intention altruiste est marquée par un certain décentrement progressif de l'*ego* (Terraz, 2017b). Ainsi, l'altruisme inconditionnel universel et désintéressé ne relève en rien de la fusion mimétique et de l'indifférenciation rivalitaire, il permet de trouver plus facilement la *juste et bonne distance* dans la relation éducative : être capable de discernement pour laisser de l'espace et de l'autonomie au sujet éduqué, mais aussi pour le guider et lui donner des repères. L'altruisme amène aussi à faire preuve de patience, de persévérance, d'enthousiasme, tout au long du cheminement éducatif de chacun.

Rappelons au passage que l'EIVVAA est une éthique laïque et ouverte qui s'inscrit dans une perspective séculière et potentiellement universalisable de recherche en éducation. Elle s'adresse autant au pratiquant de telle ou telle religion qu'au non-croyant, à l'athée, à l'agnostique. Particulièrement attentive à n'exclure aucune tierce personne, elle est dirigée vers l'*autrui universel* et semble être capable de répondre trait pour trait aux exigences de la sortie des pièges du mimétisme et de la violence.

### ○ Condition 7

L'altruisme, tel que défini, ne doit en aucun cas être confondu avec l'amour *éros*, de l'ordre de la séduction, du désir passionnel possessif et affectif souvent amoureux ; il ne doit pas non plus être confondu avec l'amour *philia*, mot qui désigne un sentiment proche de l'amitié. Inconditionnel,

universel et désintéressé, l'altruisme pourrait s'apparenter à l'amour bienveillant du prochain *agapè* et à l'amour de l'humanité *philanthropia* des philosophes grecs. L'altruisme permet d'éviter le piège d'une posture manipulatrice qui viserait à maintenir indéfiniment la relation asymétrique : il ne relève pas de l'attachement, de la séduction ou de la fusion ; il ne se réduit pas non plus à l'affectivité ou au sentiment. Ainsi, nous commençons à voir en quoi l'altruisme altruiste amène l'éducateur à savoir instaurer la *juste et bonne distance* au sujet éduqué, jusqu'à se mettre totalement en retrait dès que la relation éducative vient à s'arrêter et que le sujet éduqué « vole de ses propres ailes ». C'est aussi viser le moment où le sujet éduqué dépassera l'éducateur, agir selon cette finalité, et s'en réjouir le moment venu ; posture, nous en conviendrons, éminemment altruiste. Ainsi, tendre vers une éthique de l'altruisme permet bel et bien d'envisager l'asymétrie de la relation éducative comme étant temporaire et réversible.

## Conclusion

Nous avons essayé de travailler l'hypothèse selon laquelle altruisme et autorité éducative, loin d'être contradictoires, peuvent être pensés à travers le prisme de l'interdépendance, de l'alimentation mutuelle et réciproque. Faire preuve d'une autorité éducative émancipatrice, telle que définie, est un acte d'altruisme. Car cela permet au sujet éduqué de s'épanouir, de se développer, de tendre vers davantage de liberté et de s'éloigner progressivement de l'ignorance et de la souffrance. Ainsi, une éthique de l'altruisme semble pouvoir permettre d'accéder à chacune des conditions d'une autorité éducative émancipatrice puis de les mettre en application avec justesse dans la singularité des situations éducatives. La position à laquelle nous parvenons est assez proche de celle de Gérard Guillot qui propose la notion d' « autorité de bienveillance » (2006), toutefois l'auteur construit son concept en l'appuyant sur deux notions principales, celles de *respect* et de *tolérance*. Nous privilégions celle d'altruisme, inconditionnel et désintéressé.

Considérer l'altruisme comme étant la méta-condition d'une autorité éducative juste et émancipatrice pourrait avoir des implications considérables au niveau pédagogique et au-delà, en vue d'enrayer le phénomène actuel d'érosion de l'autorité éducative, et de maintenir et promouvoir les conditions d'une Éducation favorisant l'émergence de la personne. Cela permet d'apporter de nouvelles pistes réflexives pour sortir de l'opposition tranchée entre ceux qui stigmatisent toute forme d'autorité éducative et les nostalgiques qui visent à réhabiliter une autorité traditionnelle de type autoritariste.

Reste que pourrait nous être faite, parmi d'autres, une objection sur le caractère utopique voire non réalisable d'une telle approche : est-il seulement possible de s'exercer à l'altruisme pour tendre vers une autorité éducative émancipatrice ? Nous pourrions répondre que rien n'est figé,

en considérant que la « personne » est un processus relationnel singulier, interdépendant et qui évolue sans cesse. Il semble possible de progresser en décidant librement de s'exercer à l'altruisme et de le développer de manière durable : tout en étant toujours présent chez chaque éducateur à travers le souhait et l'acte d'éduquer, il demeure toujours perfectible. D'ailleurs, nombreuses sont les traditions philosophiques et spirituelles qui soulignent la possibilité et l'importance de s'exercer à la vertu morale ; du côté de la science, les études qui mettent en évidence la possibilité de développer l'altruisme de façon simple et durable en s'y exerçant de façon régulière se multiplient ces derniers temps<sup>1</sup>. L'approche de l'éthique en philosophie de l'éducation que nous proposons de façon réflexive, EIVVAA, semble avoir des concordances avec ces récentes découvertes scientifiques, sans toutefois y trouver ses fondements ni s'y soumettre.

Cela ouvre des perspectives dans le domaine de la formation des professionnels des métiers de l'éducation. De façon concrète, il s'agirait par exemple de présenter les fondements théoriques d'une EIVVAA et d'apporter des clarifications sur les notions clés, en vue de privilégier des espaces de dialogue, de débats, d'analyses de pratiques, de confrontation des points de vue et des expériences personnelles. Certaines pistes réflexives concernant la posture éthique dans la relation éducative pourraient être présentées, tout comme certains exercices permettant de s'exercer de façon simple et durable à l'altruisme. Mais attention : il s'agirait de sensibiliser les acteurs de l'éducation qui le souhaitent librement et en toute connaissance de cause, et en aucun cas d'imposer ou de prescrire. L'EIVVAA, qui évite les deux pièges que sont le moralisme paternaliste et le relativisme nihiliste, ne pourra prendre forme qu'à travers les professionnels de l'éducation eux-mêmes, en tant qu'agents moraux et praticiens réflexifs de l'éthique, en tant que personnes en relation à d'autres personnes.

Si l'altruisme semble pouvoir être considéré en tant que condition de l'autorité éducative, c'est aussi, vraisemblablement, qu'il fait *autorité* tout court car il *autorise*, il *s'autorise*, il augmente sans rien reprendre en retour, il est infini. À la fois transcendant et immanent, l'altruisme nous relie à ce qu'il y a de plus singulier et de plus universel, en soi-même, avec et pour autrui.

**Tommy TERRAZ**  
*Laboratoire CIVIIC, axe Valeurs et Idées, Université de Rouen Normandie*  
*Membre associé au laboratoire LISEC, équipe Normes et Valeurs*

## **BIBLIOGRAPHIE**

ARENDET, H. (1954/1989). *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*. « Qu'est-ce que l'autorité ? » (P. Levy, trad.). Paris : Gallimard, coll. « Folio essais ».

<sup>1</sup> Études notamment menées en psychologie et neurosciences, dont certaines sont mentionnées dans l'article (Terraz, 2016a).

- CHARLES, S. & LIPOVETSKY, G. (2006). *Les Temps hypermodernes*. Paris : Le Livre de Poche, coll. « biblio essais ».
- DROUIN-HANS, A.-M. (2009). L'éducation au cœur de l'autorité. *Le Télémaque*, n°35, 41-48. URL : DOI: 10.3917/tele.035.0041
- GIRARD, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Grasset.  
- (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris : Grasset.
- GUILLOT, G. (2006). *L'Autorité en éducation. Sortir de la crise*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.  
- (2009). Autorité, respect et tolérance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. L'autorité à l'heure de la démocratie, vol. 42, n°3, 33-53. URL : DOI: 10.3917/lisdle.423.0033
- JACQUES, F. (1982). *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*. Paris : Aubier Montaigne, coll. « Analyse et raisons ».  
- (1985). *L'espace logique de l'interlocution. Dialogiques II*. Paris : P.U.F., coll. « Philosophies d'aujourd'hui ».  
- (2004). Problématique : sur quoi faire fond ? F. Jacques (dir.), *Éducation et formation. Essai sur quelques constantes éducatives* (pp. 11-18). Editions Parole et Silence.
- KANT, E. (1993). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (V. Delbos, trad.), Paris : Librairie Générale Française, coll. « Le Livre de Poche, Classiques de la philosophie ». Ouvrage original publié en 1785.  
- (2004). *Réflexions sur l'éducation*. (A. Philonenko, trad.) Paris : Librairie philosophique J. Vrin., 8ème édition. Ouvrage original paru entre 1776-1787.
- MARTINEZ, M.-L. (1999). L'intégration du tiers personnel, une valeur au-dessus de tout soupçon pour l'éducation. S. Solère-Queval (dir.), *Les valeurs au risque de l'école* (pp. 159-169). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- 1(2001). Du bon usage de la différenciation : éclairage psychosociologique et anthropologique sur le handicap . *Spirale – Revue de Recherche en Éducation*, n°27, 95-115. URL :
- 2(2002, dir.). *L'émergence de la personne. Éduquer, accompagner*. Paris : L'Harmattan, coll. « Crise et Anthropologie de la relation ».
- MARTINEZ, M.-L. & TERRAZ, T. (2017, à paraître). Renverser le processus du bouc émissaire par l'intégration du tiers précédemment en éducation. C. Poplimont et M.-L. Martinez (dir.), *Le tiers objet, le tiers personnel, en éducation et en formation*. Presses Universitaires d'Aix-Marseille.
- PRAIRAT, E. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le portique*, n°11, Le Respect. URL :
- (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, n°71, La formation aux questions d'autorité, 13-28. URL : DOI: 10.4000/rechercheformation.1944
  - (2013). *La morale du professeur*. Paris : P.U.F.
  - (2015). L'art d'enseigner et la nouvelle donne sociétale. M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme* (pp. 47-61). Rouen : P.U.R.H, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation ».
- RICŒUR , P. (1991). Faire l'université. (1964). dans *Lectures I. Autour du politique* (pp. 369-380). Paris : Editions du Seuil, coll. « Points Essais ».  
- (1996). Entretien. Dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon ? Ce qu'en disent les philosophes, anthropologues et pédagogues* (pp. 95-108). Paris : P.U.F.
- ROBBES, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*. URL :
- TERRAZ, T. (2016a). Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-attitude altruisme ? *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE*, n°40, « Le care en éducation : quelle(s) reconfigurations(s) ? » Presses Universitaires de la Méditerranée, URL : <https://edso.revues.org/1526#tocto1n4> DOI : 10.4000/edso.1526

- (2016b). Quand la *valeur* morale devient *vertu* non substantielle. Le cas d'une éthique d'inspiration vertuiste dirigée vers l'altruisme dans le champ éducatif. M. Fabre, B. Frelat-Kahn et A. Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation : Sens, usages, pertinence* (pp. 45-60). Paris : Hermann.
- (2017a, à paraître). Discours politiques de la bienveillance et éthique de l'altruisme en éducation. M. Fabre, E. Prairat et H.L. Go (dir.), *Éthique et politiques éducatives*. Presses Universitaires de Nancy – Editions Universitaires de Lorraine, coll. « Questions d'éducation et de formation ».
  - (2017b, à paraître). L'engagement éthique par et pour la personne : altruisme et décentrement du moi. M. Janner-Raimondi et A. Trouvé (dir.), *L'engagement éthique en éducation et en recherche*. Rouen : P.U.R.H, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation ».



## **Introduction**

Contrairement à certains travaux inspirés du béhaviorisme qui considèrent la faute à l'oral, à connotation morale, comme un signe de faiblesse à bannir « exclue du processus d'apprentissage »<sup>1</sup> et un synonyme de sanction, d'image négative, de sentiment d'échec et de jugement moral de valeur et qui jugent qu'il est difficile de la redresser parce qu'elle est volatile, cette contribution cherche à faire entendre une voix différente en vue de montrer comment l'intervention sur l'erreur en classe de FLE participe aujourd'hui à l'éducation et à la « formation »<sup>2</sup> des apprenants.

## **Problématique**

Nous nous proposons dans cette communication de nous pencher sur les questions de prise en charge des erreurs des apprenants algériens à l'oral. Nous nous interrogeons sur les démarches à adopter et les conditions matérielles à réunir pour motiver les apprenants à vaincre leurs erreurs et à en tirer profit sur le plan éducatif et communicatif.

## **Hypothèses**

Il semblerait que la démarche de prise en charge proposée par la didacticienne Christine TAGLIANTE dans son ouvrage intitulé *La classe de langue*(2006) pourrait amener les apprenants à s'éduquer et à se former sur plusieurs niveaux. Le traitement de l'erreur qui consiste à dédramatiser les réponses erronées, à positiver l'erreur et à déculpabiliser les apprenants peut aider les apprenants à progresser et à améliorer leurs compétences éducatives et communicatives. Sa démarche permettrait aux apprenants d'apprendre à s'accepter, à vaincre la peur de se tromper et à se débarrasser progressivement de leurs erreurs.

## **Objectifs**

Nous voulons que le travail didactique de l'erreur permette d'éduquer les apprenants à s'écouter, à s'accepter, à s'autocorriger, à corriger les erreurs de leurs camarades et à être corrigés sans moquerie et préjugés. Nous voulons que ces valeurs aident à former des apprenants-citoyens capables de communiquer en FLE dans différents contextes.

## **Plan de recherche**

Notre travail consiste à suivre une classe de première année secondaire en contexte algérien pendant une période de quatre mois. Nous nous inspirons du courant praxéologique comme domaine de référence dans la recherche en didactique. Il s'agit d'un courant où le didacticien et le praticien « partent d'une observation des problèmes qui se posent sur le terrain et vont

<sup>1</sup> Martine Marquilló LARRUY, « *L'interprétation de l'erreur* », CLE International, Paris, Août 2006, p.57.

<sup>2</sup> Jean Pierre ROBERT, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Editions Ophrys, Paris, 2008, p.82.

chercher dans les théories des sciences de fondement des réponses à ces problèmes qu'ils mettront à l'épreuve de la réalité du terrain »<sup>1</sup>.

## **Plan de travail**

Pour défendre cette hypothèse, nous procédons en quatre temps :

- Identification des erreurs des apprenants à l'oral

Nous identifions d'abord grâce à une enquête menée dans une classe les erreurs récurrentes des apprenants à l'oral. Nous essayons de catégoriser les erreurs commises en erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexicosémantiques pour connaître les difficultés et les besoins des apprenants.

- Erreurs et représentations des apprenants

Nous nous mettons ensuite à savoir les images que se font les apprenants du FLE en général et des erreurs à l'oral en particulier à partir d'un questionnaire.

- Démarches à adopter face aux erreurs des apprenants à l'oral

Après, nous nous mettons à la recherche des démarches à adopter face à leurs erreurs. Nous nous référons aux théories des sciences de fondement pour trouver des solutions aux difficultés que rencontrent ces apprenants à l'oral. Il s'agit de connaître les différentes conceptions de l'erreur dans les méthodologies et approches.

- Expérimentation des démarches adoptées face aux erreurs des apprenants

La dernière étape est axée sur la mise à l'épreuve de cette démarche dans cette même classe pour vérifier son apport à l'éducation des apprenants et au progrès de leurs compétences.

## **Résultats de la recherche**

- Types d'erreurs linguistiques commises à l'oral

L'enquête a révélé que l'erreur est là, présente. Elle nous a permis d'identifier des erreurs linguistiques à l'oral. La plupart des apprenants ont éprouvé des difficultés de prononciation, d'agencement des mots et de lexique. Nombreux ceux et celles qui prononçaient mal certaines voyelles orales et nasales. Les voyelles orales [u] et [é] et les voyelles nasales [un] et [une] ont été déformées dans plusieurs cas. Le genre et l'accord de genre, le mauvais emploi des prépositions, la non-maîtrise de la concorde de temps et d'autres ont été remarqués maintes fois dans les productions orales des apprenants. Ils ont montré un niveau limité au niveau morphosyntaxique. De même pour les erreurs lexicosémantiques, elles étaient variées et multiples. Un abus de termes vagues a été remarqué, des répétitions des mêmes termes ont été dévoilées et des barbarismes, impropriétés et pléonasmes ont été découverts dans leurs

<sup>1</sup> Marie-Françoise NARCY-COMBES, « *Précis de didactique, Devenir professeur de langue* », France, ellipses, janvier 2005, p.17.

productions orales.

- Les images que se font les apprenants des erreurs linguistiques à l'oral

Le questionnaire a révélé que 60,71% des apprenants voulaient apprendre le français langue étrangère. Cependant, il s'est avéré qu'un grand nombre d'apprenants n'avait pas l'habitude de parler cette langue en situation d'apprentissage. Rares étaient ceux qui ont déclaré être habitués à s'exprimer oralement en classe (4 sur 28 apprenants). Les 24 apprenants ont reconnu qu'ils n'intervenaient pas ou rarement parce qu'ils avaient peur de se tromper. L'hésitation et l'abstention de prendre la parole résultaient pour la plupart des apprenants de la peur de donner des réponses fausses, c'est-à-dire non conformes aux normes. Le pourquoi d'une telle peur de l'erreur a été différemment justifié. En tout, la peur de l'enseignant et la peur des rires, des commentaires et des moqueries des camarades en étaient les causes principales. Ces apprenants ont avoué que les mauvaises réactions de certains enseignants et camarades se répercutaient négativement sur leur communication orale en classe.

- Comment intervenir sur les erreurs linguistiques à l'oral ?

L'image qu'on fait de l'erreur au niveau oral a changé. Des didacticiens comme Jacques FIARD, Jean Pierre ASTOLFI, Christine TAGLIANTE ont bien précisé leurs avis vis-à-vis de l'erreur. Ils ont montré qu'on ne peut pas parler de la compétence de communication orale sans passer par l'erreur. Jean Pierre ASTOLFI, par exemple, la considère comme « un outil pour enseigner et un tremplin susceptible de débloquent les démarches d'apprentissage »<sup>1</sup>. Ces théoriciens se sont accordés à dire que l'installation de la compétence de communication orale chez les apprenants exige que l'enseignant maîtrise l'aspect relationnel et organisationnel en situation d'apprentissage. Ces auteurs qui s'inspirent des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère fondées sur des théories constructivistes donnent une nouvelle représentation de l'erreur. Leur vision consiste à positiver et dédramatiser l'erreur en classe. Ces spécialistes y voient l'élément révélateur d'obstacles sur les quels se construisent les objectifs d'apprentissage. Elle est donc qualifiée de source de formation. Ces auteurs ne se sont pas contentés de définir la notion d'erreur. Ils ont également essayé d'expliquer la façon dont il faut s'imprégner pour y faire face progressivement. Christine TAGLIANTE s'est intéressée à ce fait pédagogique et a répondu à toutes nos questions soulevées. Sa démarche de prise en charge de l'erreur à l'oral est la suivante :

*« Il est important de corriger dès le début de l'apprentissage certaines erreurs gênantes pour la compréhension avant qu'elles ne soient ancrées. Certaines techniques de correction phonétiques permettent de diminuer ces erreurs de prononciation si jamais elles sont fossilisées. Avant de*

<sup>1</sup> Jean Pierre ASTOLFI, " L'erreur, un outil pour enseigner ", ESF éditeur, coll., Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997, p.8.

*savoir corriger la prononciation défectueuse, par exemple, il faut être en mesure d'examiner les symptômes, de poser un diagnostic et, seulement après ces deux premières étapes, de proposer un traitement correctif.*

- *« Éviter de corriger soi-même à chaud.*
- *Au moment de la correction linguistique, donner toujours en premier à l'apprenant qui a commis l'erreur, l'occasion de se corriger.*
- *Solliciter ensuite le groupe classe.*
- *Ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve.*
- *Montrer que l'énoncé (morphosyntaxique ou lexical) incorrect dans la situation où il a été produit, peut devenir correct dans d'autres situations.*
- *Dans le cas d'une structure supposée connue, procéder, après la correction, à des activités de rappel de la règle telle qu'elle a été précédemment découverte par les apprenants et à l'élaboration de micro-dialogues de réemploi et de mémorisation.*
- *Dans le cas d'une structure nouvelle, procéder à une conceptualisation.*
- *Organiser de temps en temps des activités communicatives dans des situations où l'enregistrement est plausible (téléphone, émission radio...) et procéder aux corrections selon la même démarche. »<sup>1</sup>*

Dans sa démarche de prise en charge, elle a précisé comment travailler didactiquement l'erreur linguistique à l'oral. Pour elle, il n'est plus question de tout corriger. Elle est pour une correction sélective. Pour ce qui est du moment d'intervention, elle voit que cela dépendra de la nature du cours (l'enseignant doit la travailler le plus dans un cours à caractère linguistique en faisant des corrections immédiates). En ce qui concerne les acteurs de correction, Christine TAGLIANTE pense et fait appel à une correction mutuelle. Elle recommande de tout centrer sur l'apprenant en lui donnant l'occasion de s'autocorriger et de participer à corriger les erreurs de ses camarades. Elle insiste sur la nécessité d'inculquer chez les apprenants l'idée de corriger et d'être corrigé. Cette didacticienne ne veut pas que l'enseignant se précipite de corriger. Il faut qu'il intervienne en dernier pour que des opportunités s'offrent aux apprenants pour réinvestir leurs savoirs antérieurs dans le traitement des erreurs et par conséquent déclencher de nouvelles communications en classe.

Cette spécialiste a aussi expliqué qu'il faut réunir les conditions nécessaires pour pouvoir appliquer cette démarche en classe. Elle a insisté sur le rôle de la bonne formation des enseignants et la bonne utilisation de la nouvelle technologie dans l'exploitation de l'erreur à des fins pédagogiques.

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, « *La classe de langue* », CLE international, Paris, Septembre 2006. p.55.

Du point de vue théorique, nous trouvons que la démarche de Christine TAGLIANTE est complète car nous y voyons toute une modération dans la correction qui participerait à éduquer et former les apprenants. C'est pourquoi, nous l'adoptons comme une solution à notre problématique.

- Mises à l'épreuve des démarches adoptées face aux erreurs linguistiques à l'oral

Mais pour vérifier l'efficacité des modalités d'interventions sur l'erreur linguistique à l'oral de Christine TAGLIANTE, nous la mettons à l'épreuve en revenant à notre terrain qui est toujours la classe.

- L'erreur comme source d'éducation

Dans la phase expérimentale où nous avons dédramatisé et positivé l'erreur à l'oral, les apprenants qui se sont trompés n'ont jamais été culpabilisés ou incriminés. Ils ont été appelés à s'exprimer oralement sans avoir le complexe de donner des réponses erronées. Les moqueries et les commentaires étaient poliment interdits. La correction sélective et en différé ont dominé. L'autocorrection et l'intercorrection ont été privilégiées. Ces modalités d'intervention sur l'erreur ont aidé les apprenants à surmonter leur peur de l'erreur. Elles ont non seulement servi à intensifier leurs communications orales, mais aussi, elles ont permis à ceux qui n'ont pas l'habitude de parler de briser leur silence. Durant ces quatre mois, nous avons également réussi à faire évoluer certaines représentations, à instaurer des traditions d'écoute, à responsabiliser la plupart des apprenants et à les laisser comprendre qu'ils sont les premiers à prendre en main leurs erreurs. Leur interaction avec l'erreur à l'oral a positivement changé. Dans leur ensemble, ils ont accepté de corriger à leurs camarades et d'être corrigés. Ces apprenants ont pu acquérir de nouvelles valeurs telles que l'écoute et l'acceptation de l'Autre. Cette éducation a participé à leur progression quant à la communication orale en français langue étrangère.

- L'erreur comme source de formation

L'intéressement aux erreurs a instauré au fur et à mesure un climat de confiance et d'attention au sein du groupe classe. A force qu'on s'intéresse à leurs productions erronées, ils ont acquis l'envie de produire des phrases correctes sur le plan phonétique, lexicosémantique et morphosyntaxique. Ils prennent leur temps et réfléchissent avant de produire oralement. Ce n'est pas parce qu'ils ont peur de se tromper, mais parce qu'ils sont habitués à produire correctement. Certains apprenants intervenants ont pris conscience de la valeur d'une production orale moins erronée. Ils ont bien compris que la valeur de leur production orale dépend aussi de leur compétence linguistique. La correction immédiate et différée de certaines erreurs phonétiques telle que la mauvaise prononciation de certaines voyelles orales et nasales par le biais des activités de remédiation a aidé les apprenants à surmonter leurs difficultés. La correction de la mauvaise prononciation de la voyelle [u], le visionnement de leurs productions filmées ainsi que

le visionnement de certains extraits d'interventions des natifs ont aidé les apprenants à découvrir la bonne articulation de cette voyelle.

Les apprenants étant intervenus maintes fois tels que Manar1, Maroi et Kouceila et ceux qui l'ont fait une ou deux fois comme Roumaïssa et Meriem ont commis des erreurs morphosyntaxiques. Le visionnement des vidéos nous a permis de repérer certaines erreurs. Manar1 s'est trompée non seulement dans l'accord de l'adjectif *complet* avec le sujet *la forme*, mais aussi dans la conjugaison du verbe *être* au présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel. Elle a dit : « *La forme de la lettre n'est pas **complet**.* », « *Les arguments n'ont pas clairs.* ». Ses erreurs ne sont pas passées inaperçues. Face à l'erreur d'accord, nous avons réagi comme suit : nous avons repris ce qu'elle a dit trois fois, Manar1 a pu s'autocorriger en disant : « *la forme de la lettre n'est pas complète.* ». Nous avons confirmé cette bonne réponse en leur rappelant la règle (l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le sujet). Face à l'erreur de conjugaison, nous avons également signalé l'erreur par la reprise du même passage en posant des questions : « *Les arguments n'ont pas clairs, il n'y a pas d'erreurs ici ? Il n'y pas de problème de conjugaison ? Il n'y a pas d'erreurs à corriger ?* ». Après un temps de réflexion accordé aux apprenants, Manar1 a pu corriger son erreur. Elle a dit : « *Les arguments ne sont pas clairs.* ». Nous avons fait à la fin une mise au point : « *un argument n'est pas clair, des arguments ne sont pas clairs.* ». Cette correction était fructueuse. Roumaïssa en a bénéficié en reprenant la forme correcte : « *La forme n'est pas complète parce qu'ils ne donnent l'objet.* ». Le signalement de l'erreur pour favoriser l'autocorrection a été donc adopté dans cette première situation.

Roumaïssa a commis deux autres types d'erreurs dans ses propos : « *Nous avons l'honneur de nous parler avec vous pour informer d'une problème qui concerne notre quartier* ». Elle a eu du mal à impliquer le destinataire et le destinataire dans leur discours et à prononcer la voyelle nasale [un]. Ces erreurs ont été immédiatement prises en charge. Nous avons dit : « *Nous avons l'honneur de nous parler avec vous ! Pourquoi de nous ? De vous parler tout court. Le vous remplace Monsieur le Wali, nous remplace les habitants.* ». Nous avons corrigé l'erreur parce que les apprenants n'ont pas pu le faire. Nous sommes aussi intervenu sur l'erreur phonétique en invitant la fille à bien prononcer cette voyelle inexistante dans le système phonique de la langue arabe en tant que langue maternelle.

Les erreurs lexicosémantiques dans les productions orales des apprenants n'ont pas fait défaut. Elles sont nombreuses et diverses. Beaucoup d'apprenants ne savent pas choisir le mot qui convient et tombent dans le piège de la généralisation. Leurs discours oraux contiennent des termes incompatibles avec ce qu'ils voulaient dire. Ils y emploient des termes qui les trahissent dans l'expression de leurs intentions communicatives et y répètent d'autres à plusieurs reprises

sans qu'ils aient des charges sémantiques. Dans certains cas, ils ont même déformé des mots : Nawel, Nesrine<sup>1</sup>, Aymen, Amira et Salima éprouvent des difficultés d'ordre lexicosémantique. Salima, par exemple, a déformé certains termes comme le confirme ce passage : « *D'abord la lecture c'est une la **nouration** de **exprit** et le moyen de développement des **sociatés** ensuite la lecture c'est moyen d'amusement et elle donnait beaucoup d'informations enfin la lecture c'est une route de **réussité**...* ». Elle a voulu dire *nourriture d'esprit, sociétés et réussite*. Cette incapacité dans la prononciation des mots cités résulte, à notre avis, de l'absence du contact avec cette langue étrangère. Il faut donc le renforcer par des activités d'écoute et de lecture pour que l'apprenant puisse se familiariser avec le son et l'orthographe des mots. Les supports audio ainsi que les activités de transcription orthographique peuvent aider les apprenants à s'enrichir lexicalement et sémantiquement.

Leur avoir donné du temps pour réfléchir avant de parler, avoir demandé aux camarades d'aider l'apprenant intervenant à trouver le mot qui convient et leur avoir demandé de compléter des extraits de discours oraux ont permis aux apprenants de s'améliorer sur le plan lexical.

Les autocorrections, les intercorrections et les corrections faites durant les quatre mois ont permis de vaincre plusieurs erreurs. La prise de conscience de certaines erreurs et le réinvestissement du savoir antérieur pour corriger des productions lacunaires ont amené l'apprenant à apprendre à prendre en main son apprentissage. Les apprenants ont été formés à communiquer sans porter atteinte à l'aspect linguistique. L'erreur n'a jamais été conçue durant ces mois comme un handicap. Au contraire, elle a été exploitée à des fins formatives.

## **Perspectives**

Le travail de l'erreur à l'oral est un travail de longue haleine. Il faut le faire dès le jeune âge. L'exploitation de ce fait pédagogique permettrait non seulement d'éduquer et de former les apprenants, mais aussi de viser d'autres valeurs et d'autres compétences. Savoir gérer l'erreur pourrait être un élément déclencheur de nouvelles communications en classe et une source de camaraderie et de tolérance.

## **Conclusion**

En guise de conclusion, nous pouvons confirmer que la prise en charge de l'erreur à l'oral a aidé la plupart des apprenants à vaincre leur peur de l'erreur et a suscité la prise de parole chez eux. Son exploitation a permis d'installer des valeurs éducatives et formatives chez les apprenants telles que l'écoute et l'acceptation de l'Autre, le sentiment de camaraderie et l'envie d'apprendre et de vaincre l'échec.

***BOUHECHICHE Arezki**  
**Université Mohamed Lamine DEBAGHINE**  
**Sétif 2- Algérie***

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Astolfi, J-P., (1977). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, ESF éditeur, coll.
- Fiard, J et Auriac, E., (Septembre 2007). L'erreur à l'école, petite didactique de l'erreur scolaire. France.
- Larruy, M-M., (Août 2006). L'interprétation de l'erreur. Paris, CLE international.
- Narcy-Combes, M-F., (2005). Précis de didactique, Devenir professeur de langue. Paris, ellipses Edition.
- Porquier, R. L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. ELA.
- Robert, J-P., (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, Editions Ophrys.
- Tagliante, C., (Septembre 2006). La classe de langue. Paris, CLE international.

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

**Colloque Doctoral International  
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**REDONDO Cécile**

**4<sup>ème</sup> année de thèse**

**Laboratoire ADEF, Aix-Marseille Université**

**[cecile.redondo@etu.univ-amu.fr](mailto:cecile.redondo@etu.univ-amu.fr)**



# **Éducation au développement durable à l'université : la carte conceptuelle comme outil pédagogique à l'œuvre en sciences de l'éducation**

Résumé :

Cette recherche empirique vise à expérimenter l'usage d'un outil numérique, la carte conceptuelle comme proposition pédagogique pour aborder l'éducation au développement durable (ÉDD) auprès d'étudiants du supérieur se destinant aux métiers de l'enseignement. Nous présentons ici les résultats partiels d'une expérimentation conduite à l'université où trente-deux cartes (accompagnées de l'explicitation de la démarche de conception) ont été produites et où une enquête par questionnaire a été menée auprès de 116 étudiants inscrits en troisième année de licence sciences de l'éducation. Nous souhaitons, à travers l'analyse des matériaux récoltés (cartes conceptuelles, éléments de la démarche de création et réponses au questionnaire), contribuer à l'élaboration de critères favorables pour un enseignement-apprentissage du développement durable (DD) à l'université.

Mots clés : enseignement, éducation au développement durable, didactique, carte conceptuelle, travail collaboratif

## Introduction

Le *contexte universitaire*, concerné au même titre que toute la sphère éducative par l'intégration et la généralisation du DD dans ses filières administratives, institutionnelles et curriculaires est propice à la mise en place, à l'étude et à la recherche de stratégies didactiques (et pédagogiques) pour l'ÉDD.

Quel accueil, quelle réception un outil comme la carte conceptuelle collaborative et numérique peut avoir chez des étudiants en sciences de l'éducation ? Un état des lieux de la littérature sur la *carte conceptuelle* s'appuyant sur les écrits de Ladage et Poplimont (2015) et de Lena, Julien et Chalmeau (2014) permet de comprendre dans un premier temps, les utilisations d'un tel outil à des fins éducatives et formatives et dans un deuxième temps, les qualificatifs « numérique » et « collaborative » qui lui sont souvent associés et qui en font sa spécificité.

Le dispositif expérimental consiste en une action d'enseignement mise en place dans le cadre d'une *formation universitaire diplômante* : introduire la réalisation de cartes conceptuelles dans le cahier des charges de la validation d'une UE (Unité d'enseignement) à choix c'est-à-dire non imposée, en sciences de l'éducation. L'objectif de notre travail -bien que basé sur un dispositif expérimental- demeure compréhensif des *conditions et contraintes* qui pèsent sur le recours à un outil pédagogique spécifique, la carte conceptuelle collaborative, à l'université.

Notre dispositif de recherche est basé sur la complémentarité d'une analyse quantitative de 115 réponses à un questionnaire diffusé auprès des auteurs des cartes eux-mêmes et d'une analyse qualitative des productions des étudiants : trente-deux cartes et documents d'accompagnement seront analysés selon un tri à plat des thèmes récurrents.

## Cadre pratique

### Intégration et généralisation de l'ÉDD à la formation universitaire

La décennie des Nations Unies pour l'ÉDD promulguée pour les années 2005 à 2014 s'est attachée à réorienter les programmes d'enseignement de l'école primaire à l'université. C'est ainsi que l'université devient un lieu d'enseignement-apprentissage et de réalisation concrète du DD : apparition de diplômes universitaires en ÉDD et intégration aux ÉSPÉ (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation), lancement de concours<sup>1</sup> à destination des étudiants et mise en place, depuis 2009, d'un Plan vert<sup>2</sup>, canevas pour une stratégie globale de DD à l'université sont autant d'exemples d'intégration du DD au supérieur.

<sup>1</sup> Le concours "génération développement durable" est lancé pour valoriser les initiatives étudiantes sur le DD en partenariat avec la Conférence des présidents d'universités, la Conférence des grandes écoles, le RéFÉDD (Réseau français des étudiants pour le développement durable) et le magazine *La Recherche*, parrainé par Yann Arthus-Bertrand.

<sup>2</sup> Le Plan vert touche à plusieurs enjeux de l'établissement d'enseignement supérieur : stratégie, gouvernance, politique sociale et ancrage territorial, gestion environnementale, enseignement et formation, activités de recherche.

## **Une éducation au développement durable possible dans le supérieur ?**

Qualifiés de complexes, vifs dans la société et sujets aux controverses, les savoirs du DD engagent les deux parties - professeur et élève - dans une dynamique de questionnement, d'étude et de recherche propre à cette « éducation à » ; quant au contexte spécifique des cursus de licence à l'université, il implique un groupe d'étudiants à effectif relativement important (116 étudiants inscrits) et une hétérogénéité des parcours. Cependant, les équipements technologiques présents dans les salles de cours (vidéoprojecteurs et accès à Internet) ont facilité l'expérimentation dont il est question ici en intégrant l'utilisation des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) avec en particulier la présentation des travaux sur logiciels<sup>1</sup> de construction de cartes dont le choix était libre.

### ***Les propositions pédagogiques [instrumentées] pour l'éducation au développement durable***

Les préconisations institutionnelles pour l'ÉDD indiquent des outils comme le label, le partenariat, la sortie, l'exposition ou encore le débat pour enseigner le DD et inscrire les acteurs dans une dynamique locale, active et citoyenne. Les acteurs sur le terrain (professeurs, enseignants, éducateurs et formateurs) sont alors aux prises avec des *pédagogies innovantes* telles que les démarches coopératives et de projet, les différentes approches disciplinaires et la pédagogie de l'enquête à laquelle nous accordons, dans le cas de cette expérimentation, la primeur.

Ces réflexions nous ont amené à formuler une *question de recherche* issue de l'interrogation inaugurale, à l'origine de cette communication « comment éduquer, former au développement durable à l'université ? » qui trouve ici une déclinaison tout à fait spécifique : « est-ce qu'une *stratégie didactique* utilisant un outil pédagogique (numérique et collaboratif) comme la carte conceptuelle permet d'assurer un enseignement en ÉDD efficace en termes d'apprentissage (appropriation et construction des savoirs) et de travail collaboratif/ coopératif ? »

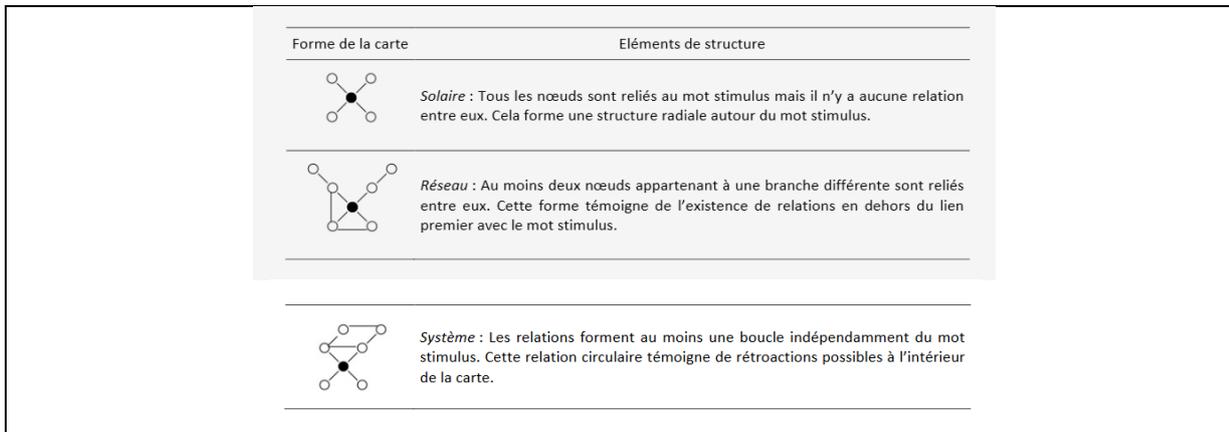
## **Cadre théorique**

### **L'aspect formel, structurel d'une carte, indicateur de la complexité**

Ladage et Popliment (2015, p. 3) précisent que la carte conceptuelle, instrument des apprentissages permet « la représentation des *relations entre concepts* et [a] pour objectif de faire apparaître la *structure* de la connaissance de leurs auteurs». Elle a donc une autre fonction que « le dossier [l'exposé ou la dissertation que les étudiants] « sont habitués à construire et à rendre » (Ladage & Chevillard, 2010, p. 7), relativement à ses aspects [visuellement]

<sup>1</sup> Xmind, Framindmap et Mindmeister sont les trois logiciels de construction de carte que les étudiants ont utilisés pour la création de leur carte conceptuelle.

synthétiques, organisationnels et structurels. À ce sujet, Lena, Julien & Chalmeau (2014, p.255-256) proposent une typologie des configurations de cartes « de la plus simple à la plus complexe » :



**Figure 1 Catégories utilisées pour l'analyse de la *forme* des cartes conceptuelles**

Dans le cadre de l'expérimentation décrite dans ce travail, le rond noir symbolise la question/ la thématique centrale et chaque rond blanc représente un nœud (mots ou expressions, idées, concepts).

### **La carte conceptuelle collaborative : un outil pédagogique numérique pour l'ÉDD**

Les aspects *collaboratif et numérique* sont décrits par Ladage et Poplimont (2015, p. 3) comme des spécificités de l'outil facilitant d'une part le travail de groupe et d'autre part la présentation plane ainsi que la navigation dynamique (passage d'un niveau de la carte à un autre) sur un format sans frontières.

### **L'importance de la « question d'enquête » : notion de la théorie de l'enquête développée en TAD**

La recherche présentée ici utilise le cadre de la TAD et en particulier la notion d' « *enquête codisciplinaire* » qui « démarre par une question [inaugurale] » (Ladage & Chevallard, 2010, p. 6) à laquelle les apprenants doivent apporter une réponse inédite, « partielle [et] provisoire » (p. 8). Dans le cas de l'étude que nous présentons, les étudiants sont invités à « choisir » une question qui se rattache aux thèmes du développement durable, choix que le groupe devait d'abord proposer à la validation des responsables de l'UE avant de lancer son enquête. Nous verrons que la question à étudier<sup>1</sup> n'est parfois pas formulée, qu'elle est oubliée, occultée, qu'elle n'existe pas et qu'elle est alors remplacée par un « sujet à traiter » (Ladage & Chevallard, 2010, p. 8) ; or « pour qu'une enquête puisse avoir lieu, [le] sujet devrait être « mis en question(s) » (p. 14).

<sup>1</sup> La question d'enquête à étudier devrait prendre la forme interrogative du type : « Quels sont... ? ».

## Méthodologie de la recherche

### Modalités de conception et de distribution de l'outil questionnaire

Le questionnaire est constitué de vingt-deux items au total, répartis en trois sections : la première<sup>1</sup> s'intéressait au *profil* des enquêtés, la deuxième<sup>2</sup> s'intéressait au *travail de groupe* et la dernière section s'intéressait à l'élément *central*<sup>3</sup> de la carte, à l'*appropriation*<sup>4</sup> de l'outil et aux *difficultés*<sup>5</sup> rencontrées. Seize questions fermées et six questions ouvertes permettait d'obtenir des résultats en termes statistiques mais également en matière qualitative.

Afin de recueillir le point de vue d'une majorité d'étudiants sur le travail réalisé à l'issue de l'UE, le questionnaire a été distribué en présentiel à l'ensemble des présents soit 116 étudiants.

### Recueil des données

Notre méthodologie est basée sur le double recueil de données qui a permis de compiler :

- trente-deux *traces de l'activité* de construction de la carte correspondant au nombre de groupes ayant répondu aux modalités précisées dans le cahier des charges de l'UE : produire une carte et un document d'accompagnement par groupe et les enregistrer<sup>6</sup> dans l' « espace de dépôt » sur la plateforme pédagogique de l'université ;
- 115 réponses au questionnaire soit la quasi-totalité de l'échantillon puisqu'un seul étudiant inscrit à l'UE n'a pas rempli le questionnaire ; le taux de participation est donc très élevé.

### Méthodes d'analyse des données recueillies

L'analyse des cartes est dans un premier temps *qualitative*, focalisée sur la formulation des centres/ cœurs des cartes. Dans un deuxième temps, elle est *formelle*, focalisée sur la configuration de la carte. L'analyse *sémantique* basée sur le repérage de *thématiques récurrentes* est utilisée pour les traces de l'activité de réalisation des cartes contenues dans le document joint à la représentation graphique.

L'analyse des questions fermées du questionnaire consiste en un *tri à plat* des réponses aux questions et au calcul d'un pourcentage permettant de décrire la répartition de l'échantillon.

L'analyse des questions ouvertes quant à elle consiste en une *analyse textuelle* c'est-à-dire au repérage de thématiques récurrentes, de catégories préétablies.

<sup>1</sup> Questions n°1 et 2.

<sup>2</sup> Questions n°3, 4 et 5 puis questions n°12 à 19 et question n°22.

<sup>3</sup> Question n°6.

<sup>4</sup> Questions n°8 à 11 et n°20, 21.

<sup>5</sup> Question n°7.

<sup>6</sup> Seul un étudiant par groupe a effectué le dépôt du travail collectif.

## Résultats et discussions (avec d'autres résultats de la recherche)

### Effacement de la question (située au cœur de la carte) au profit de la thématique

Le travail sur la formalisation des titres au cœur des cartes conceptuelles rédigés par les étudiants comme un « sujet » ou une « question » est dans un premier temps édifiant et constitue la première étape de l'analyse. La question n'existe pas, elle a été oubliée, occultée vingt-deux fois sur les trente-deux cartes produites soit dans deux tiers des cas. Deux formulations choisies [parmi les vingt-deux] illustrent ce phénomène de non problématisation des thématiques de l'ÉDD : « ÉDD : les catastrophes naturelles<sup>1</sup> » et « Sensibilisation des adultes au traitement et à la réduction et des déchets ménagers en région PACA » (voir carte C en Annexe 1). Seules dix cartes (dont deux intitulés sont repris ci-dessous) font apparaître une interrogation au centre (cœur) de la carte : « L'ÉDD à l'école : pourquoi ne pas commencer par un cartable sain ?<sup>2</sup> » et « Comment éduquer à la préservation de la Biodiversité[sic] tout au long de la scolarité [sic] ». Néanmoins, l'oubli du *point d'interrogation* dans trois cas sur dix (soit un tiers des cas) révèle une nouvelle fois la prégnance de la thématique sur la question centrale.

### Aspect formel, structurel des cartes : organisation et liens entre les sujets (mots ou expressions, concepts, idées)

- La majorité des cartes recueillies était bien équilibrée<sup>3</sup> (94%), deux travaux seulement sur l'ensemble présentant une structure développée de manière inégale<sup>4</sup>. Comme l'indiquent Ladage et Popliment (2014, p. 8), ce déséquilibre [a] un effet évident sur la *qualité conceptuelle* de la carte, présentant une confusion entre le général et le spécifique et laissant des parties sans développement suffisant ».
- À ce résultat, nous ajoutons une analyse relative à l'*étendue des niveaux*<sup>5</sup> qui renseigne sur la « profondeur » des recherches effectuées par les groupes pouvant toutefois, si l'étendue est surdéveloppée (niveaux 6 et 7), surcharger la carte et n'en faciliter ni la lecture ni la compréhension. Aucune carte ne présentait un développement à un ou deux niveaux, la majorité des cartes proposant des étendues de niveau 4 (38%) et 6-7 (38%)<sup>6</sup> tandis que les étendues de

<sup>1</sup> Carte construite avec le logiciel Framindmap, accessible en ligne à l'adresse : <https://framindmap.org/c/maps/143289/edit>

<sup>2</sup> Carte construite avec le logiciel Mindmeister, accessible en ligne à l'adresse : <https://www.mindmeister.com/fr/677819385?t=KbG8NXkrCu>

<sup>3</sup> Voir les cartes C et D en Annexe 1.

<sup>4</sup> Voir les cartes A et B en Annexe 1.

<sup>5</sup> Le niveau 0 est celui de la question/ thématique au centre de la carte, le niveau 1 est celui des éléments se situant au premier nœud, le niveau 2, celui des éléments se situant à deux nœuds et ainsi de suite.

<sup>6</sup> Voir les cartes F et H de l'Annexe 2.

niveaux 3 et 5 étaient minoritaires dans la population de cartes recueillies (respectivement 6 et 18%)<sup>1</sup>.

- La catégorisation des cartes recueillies selon les configurations établies par Lean, Julien et Chalmeau (2014, p. 255-256) aboutit à une répartition *inéga*le de l'échantillon : la forme la plus simple<sup>2</sup> est présente dans plus d'un cas sur deux (60% des cartes), la structure « réseau »<sup>3</sup> correspond à un effectif d'un tiers des cartes tandis que seulement deux groupes sur les trente-deux ont utilisé une structure « système »<sup>4</sup>. Un groupe (G2) décrit partiellement dans l'explication de la démarche de création de la carte, la structure (en l'occurrence « réseau ») qu'ils ont choisie : « toutes les branches auraient été *reliées à un nœud* important : [...] » (l. 73).

### **Perception du travail co-construit : nature collaborative, coopérative de la tâche**

La question (Q) n°4 a reçu un taux de réponse de 100 % : une fois sur deux, les étudiants ont travaillé un jour spécifique, choisi selon les disponibilités de tous, ou bien lorsque l'emploi du temps le permettait et à la pause. Un groupe évoque par exemple le choix de « travailler *ensemble*, en *se regroupant* le lundi après-midi avant le cours d'EDD » (G6, l. 56-57) et leurs « entrevues » (l. 62), manifestations concrètes d'un contact en présentiel. Nous interprétons ces résultats comme révélateurs d'un véritable travail collaboratif qui a eu lieu, en présence, en face à face, susceptible de déclencher [et c'est bien là l'un des enjeux de l'ÉDD] discussions, débats et problématisations. Certaines spécificités des discours relatent un véritable travail coopératif (expression personnelle, écoute des autres, réalisation du projet « carte ») comme l'extrait suivant « chacun a pu *apprendre* des réponses *aux autres* et ainsi permettre une carte qui reflétait[*sic*] le travail de chacun » (É41, Q19) tandis que d'autres témoignent explicitement d'un travail individuel : « *l'une d'entre nous* a pris en charge la création de la carte conceptuelle pour plus de facilité de réalisation » (G4, l. 37-38).

Relativement à ces séances de travail, la Q. n°17 est éclairante puisque 80% des étudiants interrogés estiment avoir été « plutôt » ou « tout à fait » d'accord entre eux : l'idée d'un accord commun, d'un consensus, voire d'une négociation surgit alors comme condition d'aboutissement du travail.

Le travail collaboratif a eu lieu *en direct* puisque les moyens de communication de l'interaction simultanée<sup>5</sup> reçoivent le plus gros pourcentage de réponses à la Q. n°5 en opposition aux

<sup>1</sup> Voir les cartes E et G de l'Annexe 2.

<sup>2</sup> Voir la carte I en Annexe 3. Carte construite avec le logiciel Mindmeister et accessible en ligne à l'adresse : <https://www.mindmeister.com/660248478>

<sup>3</sup> Voir la carte J en Annexe 3.

<sup>4</sup> Voir les cartes K et L en Annexe 3. La carte L est construite avec le logiciel Mindmeister et accessible en ligne à l'adresse : <https://www.mindmeister.com/680741805?t=JyS9TQtYcU>.

<sup>5</sup> Voir les choix possibles à la question n°5.

échanges par mail qui, eux, ont lieu en différé. Dans la partie ouverte de la question, dix-sept étudiants citent « Google Drive-Google Docs<sup>1</sup> » et trois autres « MyPads-Framapad<sup>2</sup> » qui sont des logiciels d'édition et de partage de documents en ligne.

Quant à la répartition du travail au sein des groupes (Q. n°12), elle a été perçue à 64 % comme « plutôt facile » et « très facile ». L'impression dominante est à 67 % d'une bonne *répartition* du travail (Q. n°13). Les Q. n°15 et 16 partagent l'échantillon : pour la moitié des étudiants, le travail en groupe leur a fait *gagner du temps* et selon eux, le travail est de « *meilleure qualité* ». De plus les relevés des discours aux questions ouvertes présentent le travail de groupe comme permettant une *autorégulation* par les membres : « [...] *mis en commun* toutes nos sources pour une *lecture générale* afin de s'assurer qu'il n'y ait *aucun oubli* et pour *vérifier* l'exactitude des informations cités » (G5, l. 85-86).

### **Perception de la nature numérique de l'outil**

L'aspect numérique du travail constitue plus un obstacle qu'un point appui pour la réalisation de la carte comme en témoignent certains étudiants au sujet du choix du logiciel « la seconde *difficulté* a été de *choisir un logiciel* de carte conceptuelle » (G4, l. 40) et de sa manipulation « [...] nous nous sommes vite rendu compte que faire des modifications sur une carte étendue est *compliqué et fastidieux* » (G1, l. 37-38). Cependant, pour d'autres dont c'est la « passion » (É67, Q6) ou qui « [ont] l'habitude d'utiliser des *logiciels info* et [adorent] ça » (É72, Q19), c'est une condition qui a permis l'aboutissement du projet.

### **Perception des apports au niveau des apprentissages**

Les réponses à la question à choix multiples n°14 font état d'un *apprentissage par les pairs* perçu par 87% des étudiants contre 13 % qui déclarent « ne *rien* avoir appris des autres » ou *a contrario* « avoir appris des choses aux autres ». Dix-neuf témoignages à la question ouverte n°10 (plaisir) confirment ce qu'écrit É28 (Q9) : « j'ai aimé réaliser la carte, je l'ai trouvé très [...] enrichissante, j'ai *appris* beaucoup de choses en faisant les recherches.

### **Appropriation globale, générale de l'outil « carte conceptuelle »**

La Q. n°8 relative à l'autosatisfaction à l'issue de la finalisation de la carte fait état de 92% d'étudiants « très satisfaits » et « satisfaits ». Cependant elle a reçu des réponses biaisées pour des raisons de temporalité, la distribution du questionnaire ayant eu lieu *après* la séance de

<sup>1</sup> « Google Docs » permet le *partage* de documents que l'on peut modifier. Ce logiciel gratuit que l'on utilise directement depuis un navigateur web, offre la possibilité d'écrire et de modifier un document à plusieurs, en même temps.

<sup>2</sup> « Framapad » est un éditeur de texte collaboratif en ligne : il offre la possibilité de collaborer de manière privée sur un texte. Les contributions de chaque utilisateur sont signalées par un code couleur, elles apparaissent à l'écran en temps réel et sont enregistrées au fur et à mesure qu'elles sont tapées. Le texte peut ensuite être exporté.

présentation collective des cartes et le rendu des évaluations. L'ouverture de la Q. n°9 se veut alors (en partie) l'expression d'un retour « à chaud » sur la note donnée, tant en matière de satisfaction que d'insatisfaction comme l'expriment tour à tour É 83 (Q11) : « La note finale qui est mauvaise pour le travail fourni. Nous avons fait un effort pour l'oral, sans feuille alors que d'autres lisaient leur feuille !! » et É17 (Q9) : « [...] et qu'elle a manifestement *plu à nos correctrices* ». 67% des étudiants estiment que le travail sur et au moyen d'une carte conceptuelle est « beaucoup plus facile » ou « plus facile » que le travail rédactionnel auquel ils ont l'habitude de se confronter (Q. n° 20). À la Q. n°21, seulement 6% des étudiants ont déclaré que s'ils avaient l'occasion d'aborder le DD dans leur éventuelle future pratique professionnelle avec un groupe d'apprenants, ils n'utiliseraient « jamais » l'outil : on peut considérer que 94 % des étudiants s'est bien approprié l'outil ou s'est du moins familiarisé avec lui pour ensuite avoir l'intention de le réutiliser auprès de futurs élèves, en situation réelle d'enseignement dans le cadre d'activités pédagogiques qu'ils conduiraient sur le terrain.

### **Perspectives et conclusion**

Les résultats formels concernant d'une part la formulation du cœur de carte (deux tiers des cœurs de cartes ayant occulté la question), d'autre part l'équilibre [général] et l'étendue des niveaux et enfin, la structure de la carte ( 60% des cartes étant organisées selon la configuration solaire) mettent en évidence que l'élaboration de cartes conceptuelles par un groupe d'apprenants nécessite l'enseignement [en amont de la réalisation] de quelques notions de 1) la théorie de l'enquête (importance de la question inaugurale), 2) la théorie de la complexité (structure simple ou complexe d'un carte déterminée à partir des liens/ boucles entre les concepts) et 3) de méthode (choix, sélection, précision/synthèse et organisation/étendue/hierarchisation des niveaux) permettant une cohérence et un équilibre général de la représentation graphique. Ensuite, certaines questions du questionnaire seront à reformuler et il faudra être vigilant quant à la temporalité de la séance de présentation collective des cartes, du rendu des notes et de la passation du questionnaire.

*REDONDO Cécile*

*Laboratoire ADEF, Aix-Marseille Université*

### **BIBLIOGRAPHIE**

Ladage, C. & Poplimont, C. (2015). Le travail collaboratif sur des cartes conceptuelles en libre accès sur le Web comme réponse à la complexité de l'éducation au développement durable. *Les écosystèmes numériques et la démocratisation informationnelle. Intelligence collective,*

*Développement durable, Interculturalité, Transfert de connaissances.* Colloque EUTIC (Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication), 11/2015.

Lena, J.-Y., Julien, M.-P. & Chalmeau, R. (2014). Les cartes mentales en éducation au développement durable : balises de lecture et usage pour dialoguer avec la complexité. Colloque « Les éducation à : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif », 11/2014.

Ladage, C. & Chevallard, Y. (2010). La pédagogie de l'enquête dans l'éducation au développement durable. Colloque international « Éducation au développement durable et à la biodiversité », 11/2010.



## **Cadre conceptuel, problème de recherche et hypothèse de travail**

Le cadre conceptuel de la problématisation que nous mobilisons, initié par Fabre (1993), puis développé par Orange (2000, 2002, 2005, 2012) dans le domaine des SVT, s'inscrit dans une épistémologie rationaliste de l'activité scientifique ; en cela, il repose sur des références largement bachelardienne (problème *versus* opinion) et popperienne (problème *versus* observation). En réponse à ces différents courants de pensée, nous pouvons retenir des savoirs scientifiques les quelques caractéristiques qui suivent, à savoir (Fabre & Orange, 1997) :

qu'ils sont des compétences pour maîtriser des problèmes ;

qu'ils sont des savoirs raisonnés ;

qu'ils sont des savoirs partagés, soumis à la critique.

Au regard de ces différentes caractéristiques, le débat scientifique paraît être une excellente modalité de travail pour qui veut mettre au travail ledit savoir scientifique (Orange, 2009a, 2009b). Il permet en effet de faire prendre conscience à l'apprenant de ses représentations initiales et de leurs limites (qui a raison ?), par le biais des conflits cognitifs et / ou socio-cognitifs. Mais plus encore, permet-il de faire construire à l'apprenant le problème et, en particulier, les raisons (quelles raisons se cachent derrière nos idées ?), par le biais de la confrontation, de l'explicitation et de la justification des contraintes et nécessités repérées (Orange, 2000). Telle est d'ailleurs, à l'issue de notre débat scientifique portant sur le thème d'étude de la nutrition végétale, la schématisation possible de l'«espace contraintes et nécessités» de la classe de CM1 / CM2 (fig. 1).

Figure 1. Macrostructure de notre débat scientifique portant sur le thème d'étude de la nutrition végétale : schématisation possible de l'«espace contraintes et nécessités» de la classe de CM1 / CM2



- |   |  |
|---|--|
| <span style="border: 1px solid red; display: inline-block; width: 15px; height: 10px; vertical-align: middle;"></span> contrainte sur l'empirique                   | <span style="border: 1px solid blue; display: inline-block; width: 15px; height: 10px; vertical-align: middle;"></span> nécessité sur l'empirique                  |
| <span style="border: 1px solid yellow; display: inline-block; width: 15px; height: 10px; vertical-align: middle;"></span> contrainte sur le modèle [ou les modèles] | <span style="border: 1px solid yellow; display: inline-block; width: 15px; height: 10px; vertical-align: middle;"></span> nécessité sur le modèle [ou les modèles] |

Néanmoins, un projet d'enseignement-apprentissage en sciences ne saurait se limiter au temps du débat scientifique et, en situation de classe, il se trouve que nous constatons régulièrement une

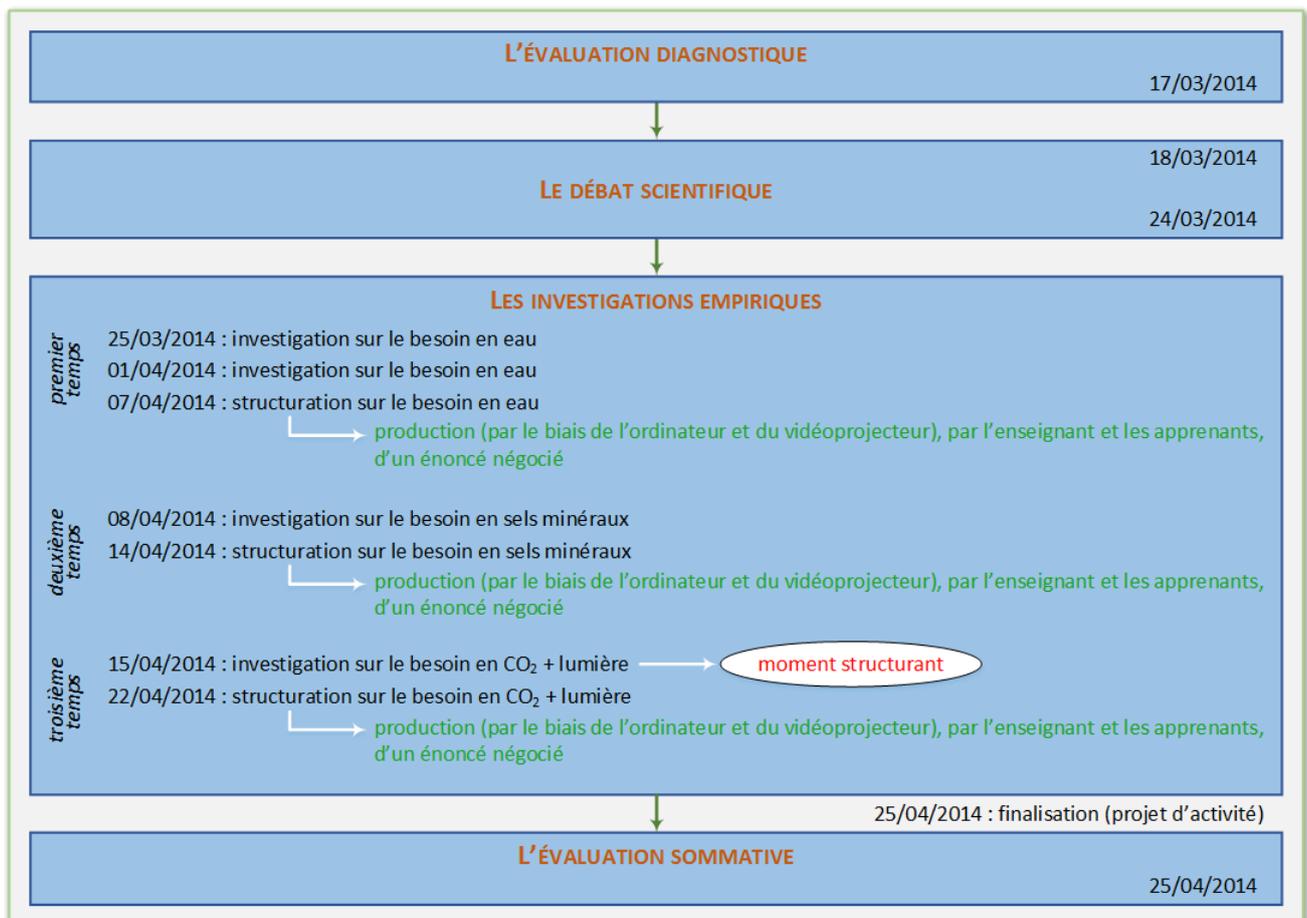
difficulté, et non des moindres, à poursuivre la problématisation au-delà du débat scientifique, c'est-à-dire sur le temps des investigations empiriques. Ainsi, on le voit bien, le chemin qui mène du questionnement à la connaissance en passant par l'expérience, loin d'être linéaire, paraît semé d'embûches et n'est pas sans poser de problèmes. Du cadre conceptuel de la problématisation que nous mobilisons, au cadre de la démarche scientifique d'investigation, nous faut-il sans doute chercher un levier, un point d'appui sur lequel expérimenter l'articulation de l'investigation à la problématisation ; en somme, un temps de l'apprentissage qui rende possible, lors de l'investigation, la poursuite de la problématisation, engagée sur le temps du débat scientifique. Ce moment privilégié, et c'est l'hypothèse de travail que nous faisons, réside sûrement en quelques moments structurants, et qui assoient le savoir scientifique initialement visé. D'où l'appel, somme toute logique, au modèle d'«investigation-structuration», et dont nous rappellerons brièvement la philosophie, lorsqu'à chaque type d'activité correspondent un type d'apprentissage et un style pédagogique spécifiques, à savoir (Paccaud, 1991) :

- spontané et incitatif pour les activités d'exploration (ou fonctionnelles) (→tâtonnement) ;
- heuristique et interactif pour les activités d'investigation (→recherche) ;
- systématique et normatif pour les activités de structuration (→synthèse).

## **Présentation et discussion de notre cas d'étude**

Le projet d'enseignement-apprentissage, conceptualisé d'abord, et mis en œuvre ensuite au sein d'une classe de CM1 / CM2, porte sur le thème d'étude de la nutrition végétale (Goix, 1996, 1997) ; aussi a-t-il été intégralement filmé, pour analyses avec, notamment, la méthodologie d'Orange (2000). Fidèle à la démarche d'investigation, il présente les temps forts habituels, et que sont l'évaluation diagnostique, le débat scientifique, les investigations empiriques et l'évaluation sommative ; en cohérence avec le modèle d'«investigation-structuration», a-t-il été agrémenté de séances dites de structuration (en plus de séances dites d'investigation), ainsi que d'un moment structurant (fig. 2).

Figure 2. Déroulement de notre projet d'enseignement-apprentissage, ayant trait à la nutrition végétale



Les investigations empiriques, quant à elles, se sont déroulées comme suit : un premier, deuxième et troisième temps pour, respectivement, l'étude du besoin en eau, sels minéraux, et CO<sub>2</sub> + lumière. Pour la présente communication, notre attention se portera tout particulièrement sur le 3<sup>e</sup> temps de l'investigation ; la séance en jeu va d'abord être présentée dans son déroulement, accompagnée de ses premiers résultats, pour ensuite être discutée.

- Présentation du 3<sup>e</sup> temps de l'investigation

*Premier temps de la séance*

Après avoir successivement rappelé que le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> temps de l'investigation portaient sur les besoins en eau et en sels minéraux, l'enseignant revint à l'une des questions organisatrices de notre débat scientifique (annexe), à savoir la question À quoi sert l'air ? Des deux solutions qui avaient pu être proposées lors du débat scientifique, selon que l'air serve à fournir de l'oxygène (idée explicative de Baptiste) ou de l'azote (idée explicative de Malo), l'enseignant se focalisa directement, et bien que sans la nommer, sur la question de l'oxygène. Remarquons seulement que le groupe 5, et par la voix de Gabriel, s'interrogea sur la présence conjointe de l'azote au

niveau de l'air et des engrais "chimiques" et, de façon possible, mena le raisonnement suivant : sachant que l'air est majoritairement composé d'azote, pourquoi la plante le prélève-t-elle au niveau de ses parties souterraines, et non aériennes ? L'enseignant ne releva cependant pas cette interrogation, et précisa à l'ensemble des groupes de travail de la classe que l'investigation ici menée prendrait la forme d'une documentation, et non d'une expérimentation / observation, et où sera d'emblée annoncé que les feuilles des plantes vertes sont des usines. Plus précisément, proposerons-nous deux dessins et / ou schémas aux titres évocateurs, avec :

- d'abord, un aliment invisible est puisé dans l'air (fig. 3) ;
- ensuite, le fonctionnement de l'usine "feuille verte" (fig. 4).

Figure 3. Premier document de travail

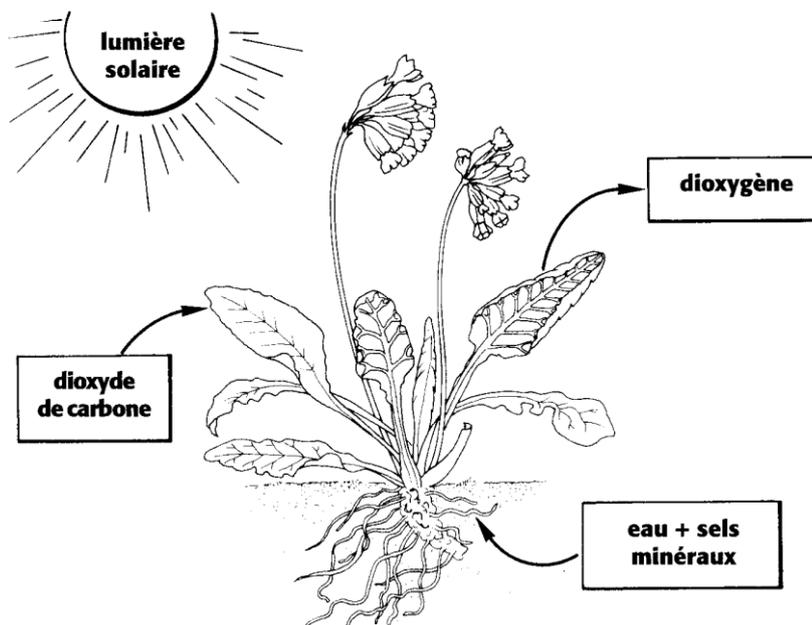
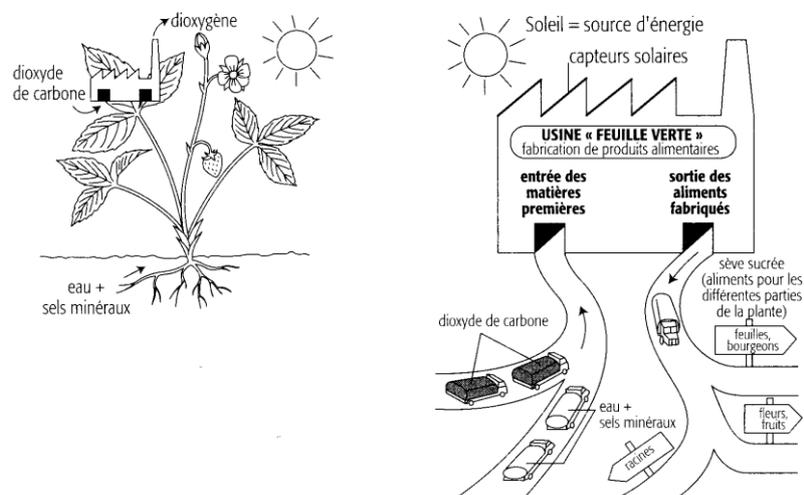


Figure 4. Second document de travail



C'est ainsi que nous pouvons présenter le schéma explicatif de chaque groupe de travail au sujet des feuilles des plantes vertes qui, et nous ne le savions pas encore, sont des usines (tableau 1).

Tableau 1. Les feuilles des plantes vertes sont des usines : schéma explicatif de chaque groupe de travail

Schéma explicatif du groupe 1
Prélèvement d'eau et de sels minéraux dans le sol, par les racines, et de CO <sub>2</sub> et d'O <sub>2</sub> dans l'air, par les feuilles.  De l'O <sub>2</sub> est produit par l'usine "feuille verte". Les aliments sont prélevés dans le sol (eau + sels minéraux). Besoin de Soleil : source d'énergie et capteurs solaires.
Schéma explicatif du groupe 2
Prélèvement de sels minéraux dans le sol, par les racines, et d'O <sub>2</sub> dans l'air, par les feuilles.  L'eau, les sels minéraux et le CO <sub>2</sub> sont apportés à l'usine "feuille verte". Les aliments sont prélevés dans le sol (sels minéraux). Besoin de capteurs solaires.
Schéma explicatif du groupe 3
Prélèvement d'eau et de sels minéraux dans le sol, par les racines, et de CO <sub>2</sub> et d'O <sub>2</sub> dans l'air, par les feuilles.  L'eau, les sels minéraux et le CO <sub>2</sub> se mélangent dans l'usine "feuille verte". Les aliments sont prélevés dans le sol et dans l'air. Besoin de Soleil.
Schéma explicatif du groupe 4
Prélèvement d'eau et de sels minéraux dans le sol, par les racines, et de CO <sub>2</sub> et d'O <sub>2</sub> dans l'air, par les feuilles.  L'eau, les sels minéraux et le CO <sub>2</sub> se transforment (en sève sucrée) dans l'usine "feuille verte". Les aliments sont prélevés dans le sol (eau + sels minéraux) et dans l'air (CO <sub>2</sub> + O <sub>2</sub> ). Besoin de Soleil : source d'énergie et capteurs solaires.
Schéma explicatif du groupe 5

Prélèvement d'eau et de sels minéraux dans le sol, par les racines, et de CO<sub>2</sub> et d'O<sub>2</sub> dans l'air, par les feuilles.

L'eau et les sels minéraux deviennent de la sève sucrée dans l'usine "feuille verte".

Les aliments sont prélevés dans le sol ; grâce à la sève sucrée.

Besoin de Soleil : source d'énergie.

Globalement, et des réponses apportées aux questions posées, pouvons-nous mettre en exergue un certain nombre de difficultés, avec :

pour tous les groupes, une difficulté à lire les échanges gazeux, lorsqu'il est affirmé que, pour se nourrir, les plantes chlorophylliennes puisent de l'O<sub>2</sub> dans l'air, par leurs feuilles ;

pour les groupes 1, 2 et 5, une difficulté à mettre en relation les différents documents de travail (fig. 3 & 4), lorsque ne sont pas apportées les mêmes réponses concernant la question des aliments. Ainsi et pour exemple, si le groupe 1 affirme dans un premier temps que, pour se nourrir, les plantes chlorophylliennes puisent de l'eau et des sels minéraux dans le sol, par leurs racines, et du CO<sub>2</sub> et de l'O<sub>2</sub> dans l'air, par leurs feuilles, il affirmera dans un second temps que le fraisier puise ses aliments<sup>1</sup> dans le sol, par ses racines. Sans doute retrouvons-nous ici le mythe de la terre nourricière ;

pour les groupes 1 et 4, une difficulté à distinguer la source d'énergie des capteurs solaires.

En revanche, et portant sur la comparaison de la feuille d'une plante verte à une usine, retrouvons-nous diverses idées explicatives d'intérêt croissant, avec :

une centration sur la question des échanges gazeux (groupe 1) ;

une centration sur les matières premières (groupes 2 & 3) ;

une mise en relation entre les matières premières et les aliments fabriqués (groupes 4 & 5).

### *Second temps de la séance*

À l'image de la démarche d'investigation qui, à l'issue de l'investigation conduite par les apprenants, pense et laisse place à l'acquisition et la structuration des connaissances en toute fin de séquence, nous souhaitons et sur le temps d'une même séance voir apparaître de tels moments

<sup>11</sup> En cela l'eau et les sels minéraux.

structurants, et pour ainsi nous inscrire pleinement dans le modèle d'“investigation-structuration” : passés le temps du tâtonnement et de la recherche, nous sommes bel et bien là dans le temps de la synthèse ou, plus justement, d'une nécessaire articulation de différents concepts scientifiques. Ne délaissant en rien notre cadre conceptuel, à savoir celui de la problématisation, la gestion même de ce moment structurant s'opéra par le biais d'une centration portant sur une partie de la schématisation possible de l'“espace contraintes et nécessités” de la classe de CM1 / CM2 (fig. 5), centration notamment organisée autour de la nécessité d'une absorption (*via* les parties aériennes ? les parties souterraines ?) de la matière prélevée, mais surtout de la nécessité d'une transformation (*via* un organe) de la matière prélevée.

Figure 5. Macrostructure de notre débat scientifique portant sur le thème d'étude de la nutrition végétale : centration portant sur une partie de la schématisation possible de l'«espace contraintes et nécessités» de la classe de CM1 / CM2



- |   |  |
|---|--|
| <span style="border: 1px solid red; display: inline-block; width: 15px; height: 10px; vertical-align: middle;"></span> contrainte sur l'empirique                   | <span style="border: 1px solid blue; display: inline-block; width: 15px; height: 10px; vertical-align: middle;"></span> nécessité sur l'empirique                  |
| <span style="border: 1px solid yellow; display: inline-block; width: 15px; height: 10px; vertical-align: middle;"></span> contrainte sur le modèle [ou les modèles] | <span style="border: 1px solid yellow; display: inline-block; width: 15px; height: 10px; vertical-align: middle;"></span> nécessité sur le modèle [ou les modèles] |

Suite au premier temps de la séance, l'ensemble des groupes de travail de la classe a accouché d'une explication que l'on espère scientifique et qui résumerait le savoir nouvellement acquis, voire la recherche de l'explication en jeu ; c'est donc à l'appui de celle-ci que l'enseignant, dans

une logique argumentative, entame auprès de chaque groupe le travail de la nécessité d'une absorption (*via* les parties aériennes ? les parties souterraines ?) de la matière prélevée, mais surtout le travail de la nécessité d'une transformation (*via* un organe) de la matière prélevée et, en définitive, le travail de la justification de l'explication en jeu. C'est alors que, pour le groupe 1 seulement, nous présentons ci-après la formalisation des activités langagières en jeu (fig. 6).

Figure 6. Formalisation des activités langagières en jeu pour le groupe 1

### Groupe 1 : Charly, Clémentine, Margaux

Enseignant : pour grandir, que prélève la Plante dans son environnement ?

*Des sels minéraux.*

Enseignant : oui ; par quoi ?

*Par ses racines.*

Enseignant : oui ; à quel niveau ?

*Au niveau souterrain.*

Enseignant : oui ; que prélève-t-elle d'autre comme matière ?

*De l'eau.*

Enseignant : oui ; par quoi ?

*Par ses racines.*

Enseignant : oui ; à quel niveau ?

*Au niveau souterrain.*

Enseignant : oui ; que prélève-t-elle d'autre comme matière ?

*De l'O<sub>2</sub>.*

Enseignant : le prélève-t-elle ?

*Non ; elle le rejette.*

Enseignant : oui ; comment le voit-on ?

*Grâce au sens de la flèche qui va vers l'extérieur.*

Enseignant : oui ; que prélève-t-elle d'autre comme matière ?

*Du CO<sub>2</sub>.*

Enseignant : oui ; par quoi ?

*Par ses feuilles.*

Enseignant : oui ; à quel niveau ?

*Au niveau aérien.*

Enseignant : oui ; sous quelle forme est-il ?

*Sous forme gazeuse.*

Enseignant : oui.

*Pour grandir, la Plante prélève donc trois matières dans son environnement : du CO<sub>2</sub> au niveau aérien, par ses feuilles, de l'eau et des sels minéraux au niveau souterrain, par ses racines ; et elle rejette de l'O<sub>2</sub> au niveau aérien, par ses feuilles.*

Enseignant : pourquoi peut-on dire que la feuille de la Plante est une usine ?

*Parce qu'elle travaille comme une usine.*

Enseignant : oui ; mais que travaille-t-elle comme une usine ?

*Elle rejette des choses.*

Enseignant : oui ; que rejette-t-elle ?

*De l'O<sub>2</sub>.*

Enseignant : oui ; à quel niveau ?

*Au niveau de la cheminée.*

Enseignant : oui ; que fait-elle d'autre comme une usine ?

*Elle fabrique des choses.*

Enseignant : oui ; que fabrique-t-elle ?

*Des fraises.*

Enseignant : non ; que fabrique-t-elle ?

*Des aliments fabriqués.*

Enseignant : oui ; quels sont ces aliments fabriqués ?

*Des (feuilles,) bourgeons. Des sels minéraux.*

Enseignant : les fabrique-t-elle ?

*Non ; elle les prélève.*

Enseignant : bien ; le CO<sub>2</sub>, prélevé au niveau aérien, l'eau et les sels minéraux, prélevés au niveau souterrain, les fabrique-t-elle ?

*Non ; elle les prélève.*

1/2

## Groupe 1 : Charly, Clémentine, Margaux

Enseignant : bien ; lors de la préparation de la soupe, fabrique-t-on les légumes ?

Non ; on les prélève.

Enseignant : que fabrique-t-elle alors ?

Des fraises.

Enseignant : non ; c'est écrit.

Des feuilles(, bourgeons).

Enseignant : non ; c'est écrit.

Du CO<sub>2</sub>.

Enseignant : non ; montrez-moi l'entrée des matières premières et la sortie des aliments fabriqués : que lit-on à la sortie des aliments fabriqués ?

Sève sucrée.

Enseignant : oui ; la feuille de la Plante est donc une usine parce qu'elle fabrique de la sève sucrée, c'est-à-dire des sucres.

Où la sève sucrée va-t-elle ?

Vers les différentes parties de la Plante.

Enseignant : oui ; et finalement ?

Vers les racines.

Enseignant : oui ; mais encore ?

Vers les fleurs / fruits.

Enseignant : oui ; mais encore ?

Vers les feuilles / bourgeons.

Enseignant : oui ; de quoi la feuille de la Plante a besoin pour fonctionner ?

De lumière (solaire).

Enseignant : oui ; et finalement ?

De Soleil.

Enseignant : oui ; à quoi correspond-il ?

À la source d'énergie.

Enseignant : oui ; est-il une simple aide ou est-il indispensable ?

Il est indispensable (Clémentine & Margaux).

Il est une simple aide (Charly).

Enseignant : en absence de Soleil, comment réagirait une Plante à qui l'on donne du CO<sub>2</sub>, de l'eau et des sels minéraux ?

Elle mourrait.

Enseignant : comme une Plante meurt en absence de Soleil (et en présence de CO<sub>2</sub>, d'eau et de sels minéraux), est-il une simple aide ou est-il indispensable ?

Il est une simple aide (Charly).

Il est indispensable (Clémentine & Margaux).

Enseignant : oui ; et la nuit ?

La feuille de la Plante ne fonctionne pas.

Enseignant : oui ; et le jour ?

La feuille de la Plante fonctionne.

Enseignant : oui.

C'est pour cette raison que la Plante grandit le jour, et non la nuit.

Enseignant : oui et non.

○ Discussion du 3<sup>e</sup> temps de l'investigation

Si, lorsque l'on s'intéresse au thème d'étude de la nutrition animale, la nécessité sur le modèle de la transformation organise le problème scientifique dont il est question (Canguilhem, 1958/1969 ; Orange, 2005), il en est de même, et de notre point de vue, lorsque l'on s'intéresse au thème d'étude de la nutrition végétale, à la différence près qu'elle ne repose cependant pas sur les mêmes contraintes sur l'empirique. Ainsi pouvons-nous résumer les choses, pour ce qui est de la construction de la nécessité sur le modèle de la transformation, avec :

dans le cas du thème d'étude de la nutrition animale, une nécessité qui vient du fait constatable qu'une espèce a ne peut produire de l'espèce a à partir de l'espèce b (voire c, d, e...), sans transformations ;

dans le cas du thème d'étude de la nutrition végétale, une nécessité qui vient du fait constatable qu'une espèce ne peut produire de la matière vivante, c'est-à-dire organique, à partir de la matière minérale, c'est-à-dire inorganique, sans transformations.

Nous pouvons d'ailleurs, à l'appui de notre "espace contraintes et nécessités", représenter la conceptualisation scientifique de la nécessité sur le modèle de la transformation dans le cas du thème d'étude de la nutrition animale (fig. 7) et du thème d'étude de la nutrition végétale (fig. 8).

Figure 7. Étapes de la conceptualisation scientifique de la nécessité sur le modèle de la transformation dans le cas du thème d'étude de la nutrition animale : la mise au travail du problème de l'assimilation

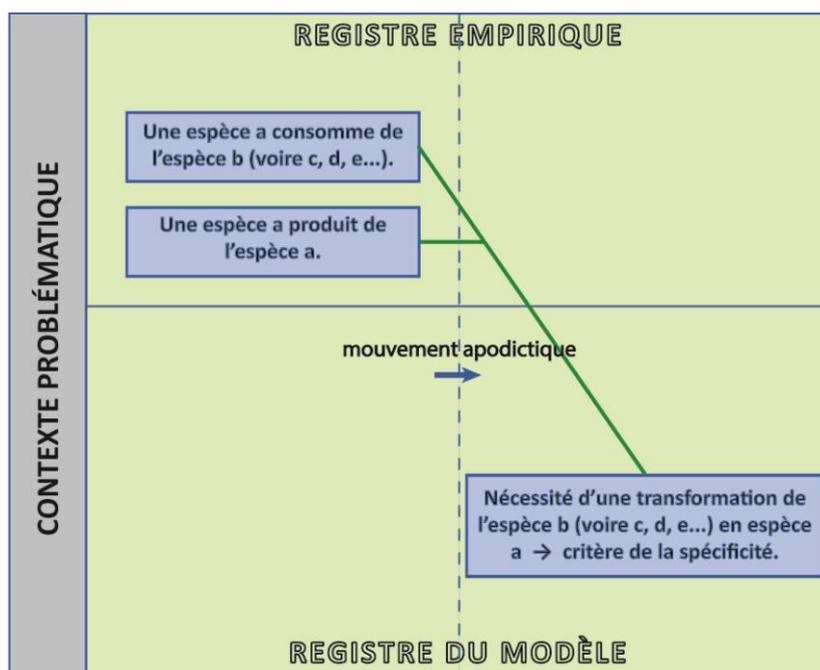
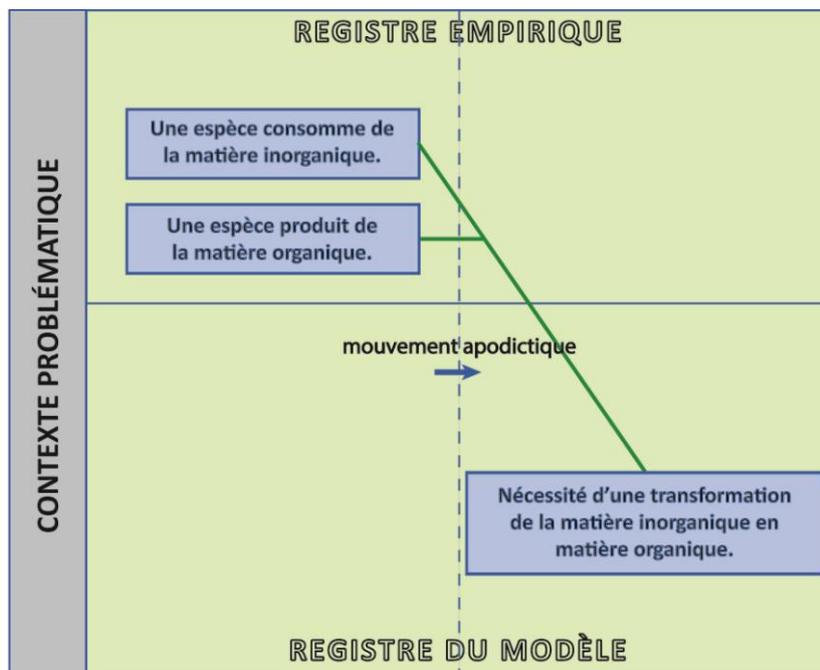


Figure 8. Étapes de la conceptualisation scientifique de la nécessité sur le modèle de la transformation dans le cas du thème d'étude de la nutrition végétale



Néanmoins, et qu'il s'agisse de l'un ou l'autre cas, nous n'en restons là qu'au savoir savant. En effet, il va de soi que nous ne pouvons, pour exemple et de ce qui nous intéresse, à savoir le cas du thème d'étude de la nutrition végétale, discuter de matières inorganique et organique ; le registre explicatif de nos jeunes apprenants ne peut bien évidemment pas s'accommoder de telles distinctions. C'est pourquoi, et par le biais de la “transposition didactique”, il nous fallait envisager les choses autrement, avec :

dans le cas du thème d'étude de la nutrition animale, une nécessité qui s'appuie sur de nouvelles contraintes ;

dans le cas du thème d'étude de la nutrition végétale, une nécessité qui s'appuie sur de nouvelles contraintes, avec cette fois-ci l'émergence de trois nécessités sur l'empirique.

Toujours à l'appui de notre “espace contraintes et nécessités”, telle est donc représentée la conceptualisation scientifique de la nécessité sur le modèle de la transformation dans le cas du thème d'étude de la nutrition animale (fig. 9) et du thème d'étude de la nutrition végétale (fig. 10).

Figure 9. Étapes de la conceptualisation scientifique de la nécessité sur le modèle de la transformation dans le cas du thème d'étude de la nutrition animale, après “transposition didactique” : la mise au travail du problème de l'absorption et de la distribution

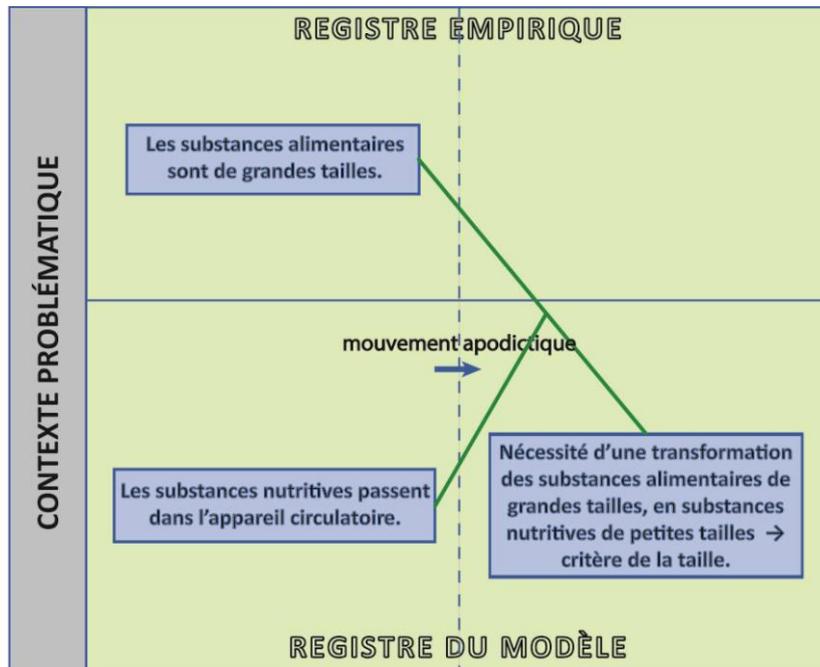
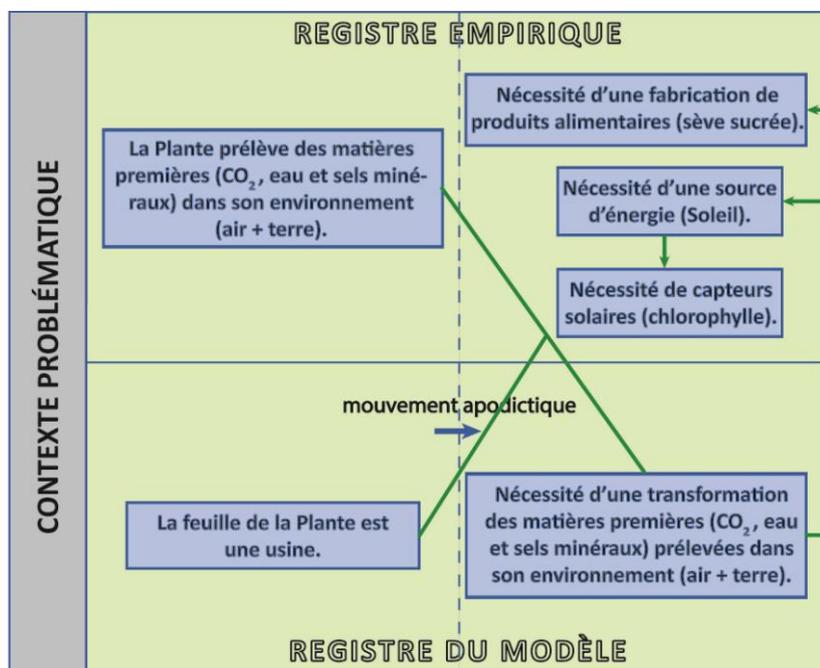


Figure 10. Étapes de la conceptualisation scientifique de la nécessité sur le modèle de la transformation dans le cas du thème d'étude de la nutrition végétale, après “transposition didactique”



Si, dans le cas du thème d'étude de la nutrition animale, la contrainte sur le modèle de substances nutritives qui passent dans l'appareil circulatoire est d'emblée partagée, elle est, dans le cas du thème d'étude de la nutrition végétale, nouvellement “imposée” (Fabre & Orange, 1997) par l'enseignant (fig. 4) : la contrainte sur le modèle d'une feuille de la plante qui est une usine joue

alors à plein le rôle d'un principe structurant, et sans lequel la construction de la nécessité sur le modèle de la transformation (Canguilhem, 1958/1969 ; Orange, 2005) eut été hasardeux<sup>1</sup>. Bien entendu, seul le thème d'étude de la nutrition végétale nous intéresse dans le cas présent, mais il nous semblait malgré tout pertinent de les discuter en vis-à-vis, d'une part parce que s'agissant l'un et l'autre du thème de la nutrition, d'autre part parce que mobilisant l'un et l'autre et au final une contrainte sur le modèle qui, de fait, rend possible la construction de notre nécessité sur le modèle : c'est, selon nous, une forme possible de la "transposition didactique" en sciences.

Fondamentalement, nous pouvons aussi imaginer que tout défaut « *de nécessité d'un apport énergétique découle vraisemblablement de l'absence de l'idée de synthèse organique, c'est-à-dire de fabrication des éléments spécifiques à l'être vivant par transformation d'éléments puisés dans le milieu extérieur.* » (Rumelhard, 1985, p. 46). C'est pourquoi, et ici-même (fig. 10), la nécessité d'une fabrication de produits alimentaires (sève sucrée) suppose la nécessité d'une source d'énergie (Soleil) et, par là même, la nécessité de capteurs solaires (chlorophylle). Ainsi, nous le voyons bien, nous dépassons là de loin la simple question des échanges gazeux (fig. 3), et qui ne sont que la manifestation externe du fonctionnement interne de la plante, à savoir la fabrication de produits alimentaires (sève sucrée<sup>2</sup>) (fig. 4).

## Conclusion

La nécessité sur le modèle de la transformation (Canguilhem, 1958/1969 ; Orange, 2005), essentielle vis-à-vis du thème d'étude travaillé, n'a pu qu'être approchée lors du débat scientifique, et de façon très insatisfaisante, par analogie au thème d'étude de la nutrition animale (idée explicative de Baptiste), à partir de la contrainte sur le modèle qui suit : lorsque les Humains s'alimentent, la matière prélevée dans l'environnement connaît des transformations (fig. 1). Néanmoins et sur le temps des investigations empiriques (*via* le moment structurant), la construction de cette même nécessité a été rendue possible par le biais d'une contrainte sur le modèle, nouvellement "imposée" (Fabre & Orange, 1997) par l'enseignant (fig. 4) ce qui, selon nous, représente une forme possible de la "transposition didactique" en sciences, en accord avec

<sup>1</sup> Preuve en est la tentative de travail de cette même nécessité sur le temps du débat scientifique, où le rapprochement effectué d'avec le chyme de la cavité ou poche stomacale (idée explicative de Baptiste) n'avait que peu de sens, quoique... nous pouvons aussi « *souligner un parallélisme fonctionnel entre le processus de digestion des aliments, effectué par les animaux, et la photosynthèse des plantes, car tous deux fournissent la nourriture organique de base pour le métabolisme* » (Cañal de León, 1992, p. 23) de la cellule. Il est au demeurant certain que nos « *animaux sont plus "proches" des élèves par leur mobilité et par les relations affectives qu'ils suscitent, que les végétaux. Ils constituent donc une source d'analogies sur lesquelles il est possible de s'appuyer, dans une première étape, malgré les ambiguïtés des comparaisons. Ces analogies devront être, par la suite, rectifiées.* » (Rumelhard, 1992, p. 4).

<sup>2</sup> L'on pourrait ici nous objecter de ne pas avoir pris l'exemple du bois, tel un matériau évident et connu de tous (Barker & Carr, 1992) et qui, en effet, est élaboré à l'aide de la sève sucrée.

une forme possible de guidage fort de la démarche d'investigation, que représente le modèle d'«investigation-structuration» : d'où la pertinence de ce dernier modèle, par ailleurs déjà éprouvée (Beuve & Lhoste, 2016), en vue de l'articulation de la problématisation à l'investigation. C'est alors que nous envisageons de telles situations de classe, c'est-à-dire des séances dites de structuration ou, plus simplement, des moments structurants, comme clairement propices à la fonction d'étayage, de tutelle de l'enseignant (Bruner, 1983/1996), qui a ici joué un rôle déterminant dans la construction de cette même nécessité, essentielle nous l'avons déjà dit, car elle ne représente ni plus ni moins que la condition (de possibilité) du problème en jeu et, par conséquent, du processus de la problématisation.

**BEUVE François-Xavier**  
**CERSE, université de Caen Normandie**

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Barker M. & Carr M. (1992). Un modèle d'enseignement génératif de la photosynthèse. *Aster*, n°15, p. 33-54.
- Beuve F.-X. & Lhoste Y. (2016). Articulation de la problématisation à l'investigation par le biais du modèle d'«investigation-structuration». In *Actes du colloque « 9<sup>e</sup> rencontres scientifiques de l'ARDiST »*. Lens : 30, 31 mars et 1 avril 2016.
- Bruner J. S. (1983/1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*<sup>1</sup>. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cañal de León P. (1992). Quel enseignement sur la nutrition des plantes en éducation “de base” ? Proposition didactique. *Aster*, n°15, p. 7-32.
- Canguilhem G. (1958/1969). Physiologie animale. In R. Taton. *Histoire générale des sciences. Tome II. La science moderne (De 1450 à 1800)*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 619-647.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éditions La Pensée Sauvage.
- Fabre M. (1993). De la résolution de problème à la problématisation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n°4-5, p. 71-101.
- Fabre M. & Orange C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, n°24, p. 37-57.
- Giordan A.<sup>1</sup> (1983/1987). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. Berne, Francfort-s. Main, New York, Paris : Peter Lang.

<sup>1</sup> Textes traduits et présentés par Michel Deleau avec la collaboration de Jean Michel.

- Goix M. (1996). *Les concepts de croissance et de développement en biologie : obstacles et représentations chez les élèves de collège ; propositions de situations didactiques pouvant faciliter l'apprentissage*. Thèse de doctorat en didactique des Disciplines non publiée, université de Paris 7, Paris.
- Goix M. (1997). Grandir : oui mais comment ? *Aster*, n°24, p. 141-170.
- Orange C. (2000). *Idées et raisons. Construction de problèmes, débats et apprentissages scientifiques en Sciences de la vie et de la Terre*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'Éducation non publié, université de Nantes, Nantes.
- Orange C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 35, n°1, p. 25-42.
- Orange C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, n°3, p. 69-94.
- Orange C. (2009a). Construire des modèles explicatifs et en débattre : la nutrition au cycle 3. In P. Schneeberger & A. Vérin. *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique, p. 197-223.
- Orange C. (2009b). Organiser et mener un débat scientifique en classe. In P. Schneeberger & A. Vérin. *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique, p. 343-352.
- Orange C. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck Éducation.
- Paccard M. (1991). Les conceptions comme levier d'apprentissage du concept de respiration. *Aster*, n°13, p. 35-58.
- Rumelhard G. (1985). Quelques représentations à propos de la photosynthèse. *Aster*, n°1, p. 37-66.
- Rumelhard G. (1992). Eau, air, terre, lumière et plantes vertes. *Aster*, n°15, p. 3-5.
- Verret M. (1975). *Le temps des études. Tome I*. Paris : Éditions Honoré Champion.

---

<sup>1</sup> Sous la responsabilité scientifique d'André Giordan, avec Jean-Louis Martinand, Jean-Pierre Astolfi, Guy Rumelhard, Anne Coulibaly, Michel Develay, Jacques Toussaint, Victor Host et collaborateurs.

# ANNEXE

Macrostructure du débat scientifique portant sur le thème d'étude de la nutrition végétale : schématisation possible de l'espace-problème de la classe de CM1 / CM2



Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3<sup>ème</sup> édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**JOHANET Bertrand**

**Doctorant en Sciences de l'Éducation**

**3<sup>ème</sup> année de thèse**

**Laboratoire CREN, Université de Nantes**

**Bertrand.Johanet@ac-nantes.fr**



# **UNE ACTIVITÉ DE PROBLEMATISATION DANS LA LECTURE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE AU LYCÉE : ANALYSE DU TRAVAIL DES ÉLÈVES**

Résumé :

L'étude examine la possibilité d'un enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires dans le cadre théorique de la problématisation à partir du travail de trois groupes d'élèves d'une classe de Seconde confrontés à la lecture d'un épisode du *Père Goriot* de Balzac définie comme une construction de problème. Après avoir précisé les objectifs du professeur et ceux du chercheur, nous exposerons notre méthodologie (données recueillies, moyens d'observation et cadres théoriques) et mettrons en discussion les résultats, la question portant sur la capacité des élèves à mettre en relation données et conditions du texte pour problématiser leur lecture. Si oui, quels indicateurs permettent de l'affirmer ? Sinon, quelles sont les causes de difficultés ou d'échec du processus de problématisation ?

## Introduction

L'étude porte sur les conditions de possibilité d'un enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires au lycée dans le cadre théorique de la problématisation<sup>1</sup>. Nous nous appuyons sur le modèle de Michel Fabre<sup>2</sup> qui fournit des éléments d'intelligibilité sur la possibilité théorique de guider les élèves vers la compréhension du sens d'une œuvre en les aidant à (re)construire le problème à laquelle elle tente de répondre. Ce processus de lecture passe par la mise en relation des données du texte avec des cadres d'interprétation qui leur donnent sens, ce que le losange de M. Fabre permet d'observer<sup>3</sup>.

Afin d'articuler théorie et empirie dans le champ didactique et de confronter les deux, nous avons mené une recherche-action sur le travail de trois groupes d'élèves d'une classe de Seconde d'un lycée général et technologique confrontés à la lecture d'un épisode du roman de Balzac *Le Père Goriot* (1835), lecture conjointement définie par le professeur et le chercheur comme un problème à construire.

Après avoir précisé ce qui dans cette situation didactique a relevé du professeur (en termes d'objectifs d'apprentissage et de dispositif pédagogique) et ce qui incombait au chercheur (en termes d'objectifs de recherche), nous exposerons notre méthodologie (données recueillies, moyens d'observation et cadres théoriques d'analyse) et mettrons en discussion les résultats, la question portant sur la capacité des élèves à mettre en relation données et conditions du texte pour problématiser leur lecture. Si oui, quels indicateurs permettent de l'affirmer ? Sinon, quelles sont les causes de difficulté ou d'échec du processus de problématisation<sup>4</sup> ?

## Analyse de la situation didactique

Le texte support de la séance est l'épisode de l'enterrement du père Goriot qui constitue l'excipit du roman : « Les deux prêtres, l'enfant de chœur et le bedeau [...] Rastignac alla dîner chez madame de Nucingen ». Le professeur explique aux élèves qu'ils devront analyser l'extrait en répondant successivement aux deux questions suivantes : « De qui Eugène de Rastignac peut-il être considéré comme le fils spirituel dans ce dénouement romanesque? » et « prend-il le chemin

<sup>1</sup> Des travaux dans le même cadre théorique sont menés au niveau de l'école primaire ; cf notamment SIMON François, SCHMEHL-POSTAÏ Annette et HUCHET Catherine, « *Le Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères*, 51 | 2015, 177-191.

<sup>2</sup> FABRE M., MUSQUER A. (2009 b), « Quels outils pour la problématisation ? Analyse d'une banque de situations-problèmes », *Spirale, revue de recherches en éducation, supplément électronique, Spiral- E*.

<sup>3</sup> FABRE M., MUSQUER A. (2009 a), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

<sup>4</sup> par « activité de problématisation dans la lecture » nous entendons le fait de poser, construire et résoudre un problème selon un processus multidimensionnel conduit par les élèves (avec si besoin l'aide du professeur).

de réussir sa vie selon vous ? ». Le dispositif consiste en un travail par groupes de trois élèves pendant environ 20 minutes, suivi d'une mise en commun en demi-groupe classe.

Les objectifs d'apprentissage définis par le professeur<sup>1</sup> sont la construction par les élèves d'un savoir critique sur l'interprétation, les rendant capables d'argumenter. Cela passe par l'accès au sens symbolique de la dernière page de ce roman d'éducation où le héros a été confronté à quatre figures de la paternité dont les deux principales sont Goriot (père fusionnel jusqu'à la démesure) et Vautrin (père satanique). Le dispositif de trilogues argumentatifs doit faciliter la verbalisation et la coopération interprétative des élèves.

Nos objectifs de recherche sont la détermination des conditions de possibilité, pour une classe de Seconde, de la construction d'une interprétation sur un texte littéraire qui garde des traces de problématisation, raison pour laquelle nous recourons au losange de Michel Fabre ; mais aussi de comprendre les processus qui permettent la construction d'une telle interprétation, en nous appuyant sur l'approche socio-historique des interactions langagières (Vygotski, Bakhtine, Bernié 2002, Jaubert & Rebière 2001) ; enfin de repérer les difficultés des élèves lors d'une telle construction, et plus largement, pour l'acquisition de savoirs problématisés.

## **Analyse de l'activité des élèves**

9 élèves ont été enregistrés dans une salle de classe mitoyenne<sup>2</sup> pendant que le professeur restait avec les autres groupes dans sa salle. La mise en commun en classe a également été enregistrée. Nous disposons, enfin, de la transcription des entretiens post-séance avec chaque groupe et avec le professeur.

Notre premier cadre théorique est celui de l'approche socio-constructiviste des interactions langagières en tant que facteur d'apprentissage chez les élèves. Contrairement à la conception cognitiviste d'un langage qui ne serait que le véhicule communicationnel de la pensée (conception qui ne s'intéresse qu'à l'énoncé final, non aux ratures et brouillons qui peuvent être très signifiants), cette approche voit le langage comme un ensemble « d'outils cognitifs, instrument de coopération sociale dans et par lequel se négocient des formes de discours, des significations »<sup>3</sup>. Dans cette perspective, la signification n'appartient pas au mot propre mais se construit dans l'interaction ; c'est au travers de leurs activités argumentatives que les

<sup>111</sup> Ils ont été définis à partir des textes officiels (ici l'étude d'un roman réaliste ou naturaliste du XIX<sup>ème</sup> siècle, obligatoire dans le programme de Seconde), en lien avec les analyses qui ont précédé la séance (dans cette séquence organisée autour de la problématique générale : « comment Rastignac devient-il un homme ? Le roman est-il un genre adapté pour montrer cette évolution ? »), le tout en accord avec les objectifs du chercheur.

<sup>2</sup> L'enregistrement de trois groupes de trois élèves nous a paru nécessaire pour faire apparaître suffisamment les variables didactiques.

<sup>3</sup> JAUBERT, M. (2007), p. 43. *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux. Cf. aussi GRIZE, J-B, 1990, *Logique et langage*, Ophrys, Paris.

interlocuteurs développent et/ou contestent leurs énoncés, délimitent et mettent en relation les objets du discours, travail qui contribue à la construction des concepts<sup>1</sup>.

Nous empruntons à Bruno Lebouvier (2012, CREN, Université de Nantes) une schéma-tisation des interactions langagières des élèves inspirée de cette approche qui montre comment s'effectue, à travers le processus dialogique, la coopération des élèves dans l'activité de probléma-tisation et comment progresse la connaissance :

		Interactions langagières des élèves	Opérations de schématisation du discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
--	--	-------------------------------------	--	-------------------------------------	-------------------------------------

1) les opérations de schématisation du discours : ce dont parlent les élèves (le thème), ce qu'ils en disent (le propos), comment ils reformulent le questionnement sur le texte ; leurs modes de désignation des éléments du texte et des réponses à apporter.

2) les éléments de position énonciative : ce que les acteurs estiment être leur rôle et activité dans la situation de débat, comment ils s'y impliquent.

3) les modalités argumentatives de prise en charge du problème et progrès de la connaissance : position, reconstruction ou résolution du problème (explication, comparaison, évaluation, émission d'hypothèses, spécification des données du problème, mise en relation de données avec des raisons ou concepts) ; les types d'argument et de raisonnement qui font évoluer le discours vers des réponses acceptables.

**Tableau 1 : interactions langagières du groupe A**

Épisode 1 :

		Interactions langagières des élèves	Opérations de schématisation du discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
1	Anaïs	- Attends, déjà là on peut dire là, c'est qui les deux pères spirituels ?	Auto-reformulation partielle de la question 1	Les tours de parole 1 à 9 manifestent l'engagement	Recherche des données et des conditions de la quest° 1
2	Oria.	- Mais elle n'en demande qu'un seul ?	Précision sur le mode singulatif du questionnement	coopératif de chaque membre du groupe dans le débat comme	
3	Côme	- Oui, oui, mais euh...		proposant,	
4	Anaïs	- C'est qui l'autre, il s'appelle comment, déjà ? Vautrin !		opposant /	<u>Hypothèse n°1 :</u>
5	Oria	- Oui	Connecteur logique ?	précisant ou	Goriot ou Vautrin
6	Anaïs	- Donc c'est Goriot ou Vautrin !	Formulation d'une		

<sup>1</sup> PLANTIN Chr. (1996) « Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas ». In: *Langue française*, n°112 *L'argumentation en dialogue*. pp. 9-30.

7	Oria.	- Oui mais là il parle juste de l'enterrement, dans cette partie-là.	1 <sup>ère</sup> hypothèse	contradicteur, sans spécialisation	
8	Anaïs	- Je pense, oui.	Restriction du champ de recherche à l'extrait imposé	dans un rôle unique	
9	Côme	- Dans ce dénouement, oui, dans ce dénouement, ça c'est le dénouement, c'est la fin, c'est la fin du texte.			

Épisode 2 :

141	Oria.	- Donc à la fin du coup c'est l'influence de Vautrin, puisque Vautrin il a dit que ben voilà donc la vie n'était pas facile, et tout, qu'il fallait se battre. Et du coup vers la fin il euh, il regarde comme il dit le beau monde d'en haut, et il dit : « À nous deux maintenant » ça veut dire euh, voilà il va se battre pour avoir la vie qu'il veut, enfin, avec les riches. Du coup il y a deux figures.	Nombreux connecteurs (« donc », « puisque », « du coup ») qui marquent la nature argumentative du discours et la progression du raisonnement		<u>Hypothèse n°4 (bis) :</u> influence déterminante de Vautrin <u>3 arguments à l'appui de l'hypothèse 4 à la fin du texte :</u> 1) le regard surplombant d'Eugène, signe de domination 2) son défi napoléonien 3) sa combativité pour conquérir argent et pouvoir
-----	-------	--	--	--	---

Épisode 3 :

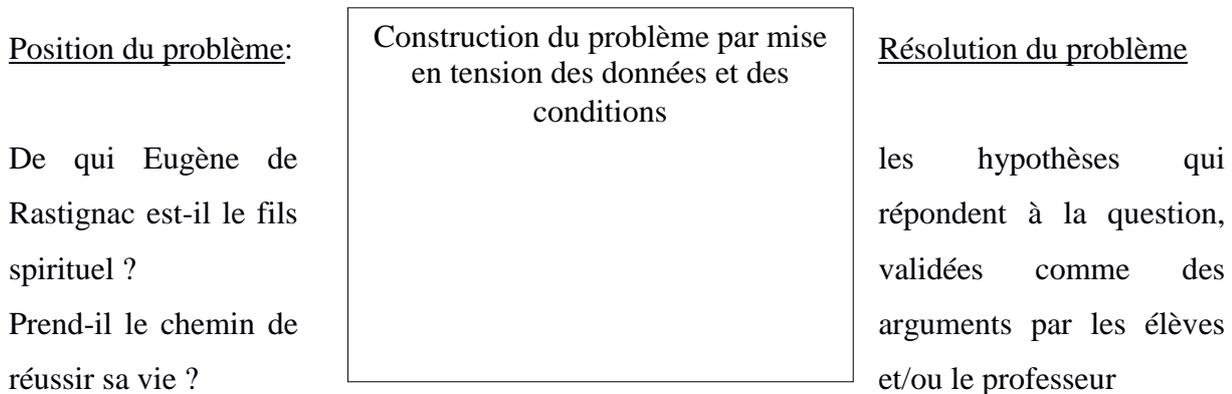
151	Oria.	- Donc pour la question 2 : « prend-il le chemin de réussir sa vie selon vous ? », donc moi j'ai répondu oui.	Combinaison de plusieurs discours (résumé narratif de la dernière partie du texte + schématisation explicative de l'influence relative des différentes forces auxiliaires dans la quête du héros) qui montre que le lien entre les deux questions est compris.  Réponse comparative et conclusive à la	O. endosse à son tour le rôle de proposant du groupe par sa volonté d'activer la réflexion sur la 2 <sup>ème</sup> question	<u>Hypothèse n°5 :</u> Eugène prend le chemin de réussir sa vie
152	Côme	- C'est tout ?		C. en demande de justification (152)	<u>Indice / argument 1 :</u> sa combativité
153	Oria.	- Oui parce que... non mais j'ai surligné là. C'est tout ! Parce que... il, euh...			
154	Anaïs	- Ben à la fin surtout.			
155	Oria.	- Oui « A nous deux maintenant ». Il veut se battre pour euh... Comment ? Voilà, il va manger, il va dîner chez Madame de Nuncingen, donc, qui est, qui euh l'influence, qui dans le livre est l'aristocratie, voilà, du coup cela ne lui a pas servi de leçon, quoi, l'histoire du père Goriot, puisqu'au final il veut quand même devenir quelqu'un de riche et d'influent.			<u>Réaffirmation et validation de l'hypothèse n°4 par comparaison :</u> Vautrin l'emporte sur Goriot

156	Anaïs	- Ca veut dire que c'est Vautrin qui a eu plus d'influence que le père Goriot.	question 1		
-----	-------	--	------------	--	--

Le second cadre théorique pertinent pour observer la construction du problème est celui de la problématisation dont le losange de Michel Fabre offre une modélisation :

Conditions :

Cadres de nécessité relatifs au genre littéraire du roman d'apprentissage, au schéma actanciel de la quête romanesque du héros (dont les valeurs incluses dans l'objet de sa quête) et au langage métaphorique de Balzac



Données :

Les références à l'épisode final de l'enterrement du père Goriot (dénouement du roman) et aux autres épisodes du roman en intratextualité

**Figure 1 : modélisation de la position-construction et résolution du problème**  
**« De qui Eugène de Rastignac est-il le fils spirituel dans ce dénouement romanesque ?**  
**Prend il le chemin de réussir sa vie selon vous ?»**

Le **tableau 2 ci-dessous** montre comment les trois élèves du groupe A, dans le jeu dialectique entre données et conditions, élaborent leurs hypothèses argumentatives.

Construction de l'hypothèse n°4 Vautrin		
<u>Données recueillies</u> par les élèves :	<u>Condition n°1 :</u> <u>nécessités propres au cadre</u> <u>générique du texte</u>	<u>Condition n°2 :</u> <u>nécessités propres au cadre</u> <u>discursif du texte</u>
libellé de la question et éléments textuels puisés dans l'épisode final	compréhension de la logique narrative du dénouement du roman	compréhension de la dynamique de l'action et du réseau de relations entre les personnages : les

de l'enterrement du père Goriot ainsi que dans d'autres passages du roman en intratextualité	d'apprentissage : une fonction de clôture du schéma narratif qui nécessite d'interpréter les dernières actions et paroles en lien avec la quête de savoir du héros	notions corrélatives de père et fils spirituels correspondent nécessairement à des positions de destinataire, destinataire ou adjuvant dans le schéma actanciel
--	---	---

<p><u>Données intertextuelles</u> (lecture de l'extrait à la lumière d'autres passages du roman) :</p> <p>« Vautrin a dit que la vie n'était pas facile, qu'il fallait se battre. »</p> <p><u>Données puisées dans l'extrait :</u></p> <p>« Il regarde comme il dit le beau monde d'en haut, et il dit : À nous deux maintenant ! »</p> <p>« Il va dîner chez Madame de Nucingen, qui dans le livre est l'aristocratie »</p>	<p><u>Inférences nécessaires :</u></p> <p>« À la fin c'est l'influence de Vautrin, puisque Vautrin a dit que la vie n'était pas facile, qu'il fallait se battre. Et du coup vers la fin →Rastignac[ regarde comme il dit le beau monde d'en haut, et il dit : « À nous deux maintenant » Il va se battre pour avoir la vie qu'il veut avec les riches. Du coup il y a deux figures. »</p> <p>« Il va dîner chez Madame de Nucingen, qui dans le livre est l'aristocratie, du coup cela ne lui a pas servi de leçon, l'histoire du père Goriot, puisqu'au final il veut quand même devenir quelqu'un de riche et d'influent. »</p>	<p><u>Inférences nécessaires :</u></p> <p>« Même quand il doit payer, on retrouve l'influence de Vautrin. »</p> <p>« ]C'est Vautrin[ qui influence ]Rastignac[ puisqu'il veut se battre »</p> <p>« Ça veut dire que c'est Vautrin qui a eu plus d'influence que le père Goriot. »</p> <p>« Donc je ne marque plus que c'est Goriot. »</p> <p>« Moi non plus ».</p>
--	---	--

## Analyse des apprentissages des élèves

Trois types de questions sont envisagées au sujet des apprentissages réalisés à travers la coopération langagière et le travail de position-construction-résolution du problème :

### 1) Questions de type cognitif :

Le problème étant posé par le professeur, les élèves sont-ils capables de réemployer des savoirs préalables pour répondre aux questions ? Se précipitent-ils directement vers la solution par des hypothèses gratuites non fondées sur le texte ou la logique narrative du récit<sup>1</sup>, ou sont-ils réellement dans la construction du problème en cherchant à faire entrer les données du texte dans

<sup>1</sup> La pensée plate et unidimensionnelle qui ne distingue pas données et conditions. BACHELARD G (1949) *Le Rationalisme appliqué*. Paris, Vrin

des cadres interprétatifs préconstruits ou réciproquement en s'interrogeant sur les cadres de lecture qui peuvent donner sens aux indices qu'ils prélèvent dans le texte ?

### 2) Questions de type didactique (incluant l'épistémique) :

Dans le cas où les élèves sont effectivement engagés dans la construction du problème, restent-ils dans le dispositif didactique élaboré par le professeur pour faire construire les savoirs précis de la séquence, ou débordent-ils de ce cadre de réflexion en se posant d'autres questions marginales ou en conceptualisant par exemple la notion de fils spirituel en lien avec le parcours initiatique du héros dans un sens non prévu par le professeur?

### 3) Questions portant sur la capacité argumentative des apprenants :

Au cœur de la démarche de problématisation, les élèves parviennent-ils à argumenter correctement dans le jeu dialectique de mise en tension des données et des conditions ? Quelles compétences de lecture mobilisent-ils et qu'en est-il des raisonnements qu'ils proposent ? Comment soumettent-ils à la critique leurs hypothèses et parviennent-ils à les valider ? Peut-on dire en fin de compte qu'ils ont construit de nouveaux savoirs et renforcé leurs compétences de lecture littéraire, à savoir les compétences linguistique, logique, encyclopédique, rhétorico-pragmatique et idéologique<sup>1</sup> ?

## Résultats

Sur un plan pédagogique, il se confirme que l'activité fait sens pour les élèves. Même s'ils confondent Christophe avec Hector Bianchon<sup>2</sup> et mettent du temps à identifier les « gens » qui suivent la dépouille du père Goriot<sup>3</sup>, les trois élèves de ce groupe parviennent à se faire une représentation mentale du rôle de cet épisode final dans le parcours initiatique du héros, son mûrissement et sa décision d'aller dîner chez la baronne de Nucingen (dimension objective de référence) ; le nombre de tours de paroles (178) et le niveau de coopération dans leurs répliques montre qu'ils sont enrôlés dans la tâche (dimension subjective de la manifestation<sup>4</sup>) ; enfin il y a une réelle interrogation sur la notion de père spirituel et un début de réflexion sur ce que veut dire « réussir sa vie » (dimension logique de l'activité conceptuelle)<sup>5</sup>.

Sur les plans cognitif, didactique-épistémique et argumentatif, on constate que les élèves ne sont pas dans la résolution hâtive ou hasardeuse du problème mais s'efforcent bien de le construire. Ils

<sup>1</sup> Compétences qui font consensus et que la lecture présuppose en même temps qu'elle les institue. ROUXEL A (2012) « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » <http://eduscol.education.fr/>

<sup>2</sup> Aux tours de parole n°24-25 et 87-88. Christophe est le factotum de la pension Vauquer, Hector Bianchon est l'étudiant de médecine condisciple d'Eugène dans la pension Vauquer, qui soigne le père Goriot et l'accompagne avec Eugène dans sa dernière demeure.

<sup>3</sup> Cf les tours de parole 42-46, 62-63, 90-91 et 95.

<sup>4</sup> Psychologiquement assimilable à la motivation, à un rapport positif à la tâche.

<sup>5</sup> Nous convoquons ici les trois dimensions du sens de DELEUZE G. (1969), *Logique du sens*, Paris, Minuit.

n'interprètent pas la première question du professeur sur la figure paternelle opérante dans le texte comme une simple devinette mais d'abord comme une énigme (épisode des tours de parole 14 à 125), puis comme une question qui prête à controverse et donc nécessite aussi d'argumenter (épisode 127 à 141 auquel s'ajoute le tour de parole n°156). Ils proposent ainsi 5 arguments en faveur de la paternité spirituelle du père Goriot et leur en opposent 3 en faveur de Vautrin. De même pour la deuxième question « Eugène prend-il le chemin de réussir sa vie ? » dont ils perçoivent le lien avec la première (155-156), qui mobilise jusqu'à 9 arguments et semble tourner à la controverse au tour de parole 177. Du début à la fin les élèves sont engagés dans un processus de co-élaboration du sens du texte, posent correctement le problème en s'interrogeant pour savoir s'il faut trouver une seule ou plusieurs figures paternelles, soumettent à la critique leurs propres énoncés, mobilisent des références intertextuelles pour éclairer l'influence respective du père Goriot et de Vautrin sur le parcours initiatique et les choix d'Eugène de Rastignac, s'engagent dans une interprétation du langage symbolique de Balzac (la ruche bourdonnante et le miel parisiens, la symbolique du haut et du bas selon laquelle le déchu socialement monte spirituellement pendant que l'ambitieux descend moralement) et amorcent un questionnement sur l'écart possible entre « réussir dans la vie » et « réussir sa vie ». L'avancée de la connaissance se fait par une progression linéaire et cyclique où les mêmes arguments sont repris et approfondis. L'emploi de connecteurs logiques et modalisateurs d'opinion montre que les hypothèses sont soumises à la critique.

## **Discussion**

La lecture problématisée des textes littéraires met les élèves au travail et peut leur permettre de construire des compétences de lecture à certaines conditions :

- Le professeur doit avant tout déterminer avec précision les savoirs à faire acquérir aux élèves ; le dispositif de travail est au service du questionnement.
- On ne peut problématiser sans savoirs ; le professeur doit donc s'assurer des pré-requis nécessaires à la réussite de l'activité, qui se construisent en amont tout au long de la séquence.
- Parmi les pré-requis figure la compréhension littérale du texte<sup>1</sup>. Le professeur doit s'en assurer au moyen d'un hors-texte, d'annotations ou mieux encore en faisant vérifier cette compréhension avant de lancer le travail de problématisation.
- Le degré d'ouverture du questionnement problématique doit être suffisant pour permettre aux élèves de mettre en relation données et conditions<sup>1</sup> et en même temps doit limiter les possibilités de réponse pour rester à leur portée.

<sup>1</sup> Les élèves des trois groupes enregistrés ont perdu un temps précieux à identifier certains personnages du texte.

- La question « De qui Eugène de Rastignac est-il le fils spirituel? » était habile et l'analyse des données recueillies le démontre. Toutefois, dans sa formulation complète elle pose un problème. En effet elle délimite un empan temporel et scriptural réduit au moyen de la précision « dans ce dénouement romanesque ». Elle oriente donc vers une double réponse, une réponse qui prendrait en compte le roman dans son ensemble, une autre qui s'attacherait uniquement à l'excipit, le problème pouvant alors porter non sur le choix entre quatre pères potentiels, mais sur la discordance ou la concordance entre l'interprétation que le lecteur bâtit au fil de la lecture de l'œuvre et celle qu'il bâtit lors de la lecture de la dernière page. En d'autres termes, cela revient à poser la question du retournement. C'est peut-être ce que le professeur a voulu faire découvrir, mais ce n'est pas le chemin sur lequel se sont engagés les élèves.
- Les élèves lisent le texte avec leurs connaissances. Leur demande d'aide résulte du besoin d'acquisition des savoirs qui leur manquent mais ils ne sont pas toujours conscients des blocages qui les empêchent d'aller plus loin dans le processus de réflexion. Le professeur ne doit donc pas hésiter à intervenir pour mettre en jeu les inducteurs<sup>2</sup> qu'il juge pertinents. Chaque groupe de travail présente des besoins spécifiques auquel il faut être attentif.

## Conclusion

Quant aux indicateurs de problématisation, on peut signaler :

- la façon dont s'opèrent les enchaînements afin de suivre les mouvements argumentatifs (enchaînement sur son propre propos / sur le propos d'autrui) et voir comment se tressent plusieurs fils discursifs, comment s'opère le processus de circulation des idées ou des thèmes et comment se configurent les rapports entre locuteurs et entre les propos tenus (influence, soumission, opposition, adhésion... reprise, décomposition des thèmes, complémentation...); cf tableau 1, épisode 3.
- les rapports logiques que signalent les connecteurs et la portée de ceux-ci (selon les segments sur lesquels ils portent), afin de voir se dessiner les mouvements ou dénivelés discursifs (tableau 1, épisode 2)

---

<sup>1</sup> Michel Fabre recense trois contraintes des dispositifs de problématisation : la sélection des savoirs à faire construire aux élèves, le déploiement et le maintien de la distinction entre données et conditions et le degré d'ouverture du questionnement, entre un questionnement totalement ouvert et le questionnement fermé qui fournit entièrement aux élèves les données et les conditions (cf. FABRE M. et MUSQUER A. (2009), « Comment aider l'élève à problématiser, les inducteurs de problématisation, Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

<sup>2</sup>FABRE M., MUSQUER A. (2009 a), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

- les tentatives de définition, leurs différentes formes, les objets auxquelles elles s'intéressent, les attributs qu'elles retiennent et bien sûr, la posture qu'elle confère à leur énonciateur ainsi que leur rôle dans la progression de la réflexion collective (tableau 1, épisode 2 et tableau 2).

**JOHANET Bertrand**  
**CREN, Université de Nantes**

## **BIBLIOGRAPHIE**

MEYER M. (1992), *Langage et littérature*, Paris, PUF.

FABRE, M. « Qu'est-ce que problématiser ? Genèse d'un paradigme », *Recherches en Education*, n°6 janvier 2009

FABRE M., MUSQUER A. (2009 b), « Quels outils pour la problématisation ? Analyse d'une banque de situations-problèmes », *Spirale, revue de recherches en éducation, supplément électronique, Spiral- E*.

FABRE M., MUSQUER A. (2009 a), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

SIMON François, SCHMEHL-POSTAÏ Annette et HUCHET Catherine, « Le *Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères*, 51 | 2015, 177-191. [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 08 février 2016. URL : <http://reperes.revues.org/915>



## **Introduction**

Les récents programmes de l'école maternelle, (BO du 26 mars 2015) regroupent les activités physiques et sportives sous une nouvelle appellation : « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Si l'action demeure omniprésente, la verbalisation de l'action et sa compréhension paraissent incontournables. Cette étude exploratoire s'intéresse à la manière dont sont intégrées ces trois dimensions afin de faire vivre les contenus d'enseignement dans une démarche d'enseignement-apprentissage. Elle s'inscrit dans une perspective didactique et s'appuie plus particulièrement sur la problématisation. Cette étude se déroule dans trois classes de Grande Section (GS) de maternelle dans lesquelles une séquence de jeux collectifs, proposant une situation de référence empruntant au rugby, a été mise en oeuvre. Cette situation permet un détour réflexif grâce à une alternance situation de jeu / débat technico-tactique. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la régulation didactique et à ses enjeux. Puis, nous présentons le cadre de la problématisation sur lequel cette étude s'appuie largement. Enfin, une dernière partie est consacrée aux résultats de cette étude et pointe quelques éléments de discussion.

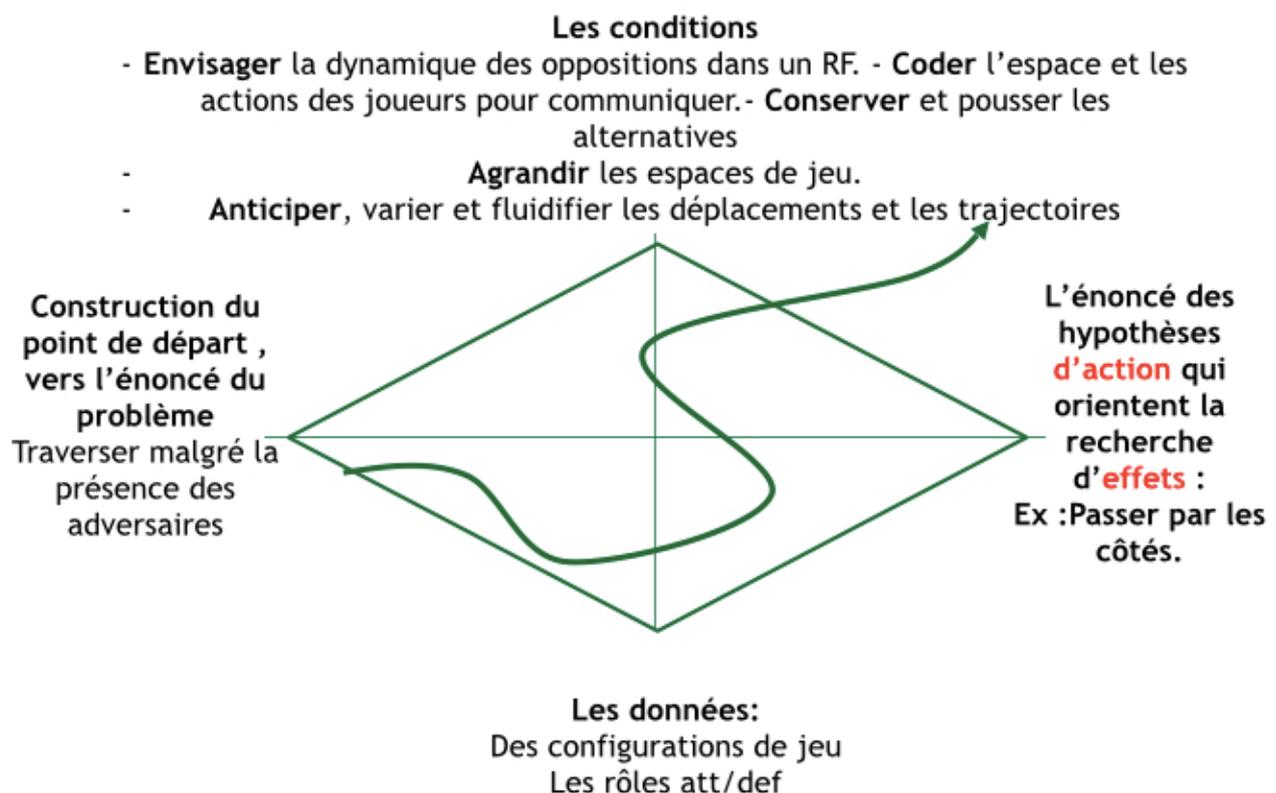
## **La régulation didactique en EPS**

Si les programmes insistent sur une dimension « active » et une dimension plus conceptuelle liée à l'expression sur l'action et la compréhension de cette dernière, les travaux de Ménaut apporte un éclairage intéressant. S'inscrivant dans une perspective socio-constructiviste, d'après ce dernier, parler pour apprendre en EPS est indispensable. A la dimension opératoire, relative à la pratique d'APSA, Ménaut combine une dimension discursive où l'expression des savoirs a la part belle.

Le langage aide à la prise de recul, il permet de « secondariser » (M. Jaubert, M. Rebière, 2007) et accompagne ainsi la conceptualisation de l'action. « L'activité langagière joue un rôle dans ce processus de « transmutation » des concepts quotidiens en concepts savants via les reformulations, les mises à distance successives, la construction du discours de preuve, ... » (M. Jaubert, M. Rebière, 2010). La réflexion sur l'action, si elle est accompagnée, permet une conceptualisation. Ce détour réflexif favorise ainsi un retour en situation où l'acteur agira différemment. Ici, conceptualiser permet de se transformer. Vergnaud rappelle que la conceptualisation débute dans l'action : le sujet qui agit est un sujet qui réfléchit, qui mobilise diverses ressources en situation. L'action elle-même, revêt donc un premier niveau de conceptualisation où les connaissances sont des « connaissances en acte ». Afin de rendre conscientes ces connaissances en acte, et atteindre un second niveau de conceptualisation, G.

Vergnaud (1990) insiste sur un accompagnement de l'acteur afin qu'il mette en mots sa procédure. Selon lui, cette verbalisation, des procédures utilisées en action, aide l'acteur à en prendre conscience et à atteindre un niveau plus élevé de conceptualisation. En accompagnant les individus pour qu'ils reviennent sur leurs actions et tentent de les justifier et de les comprendre, le langage aurait un rôle réflexif. Effectivement, il leur permet de se rendre compte de leurs connaissances spontanées et incarnées.

La finalité de l'EPS est de contribuer au développement de l'adulte de demain, citoyen éclairé, responsable et autonome, porteur d'un esprit critique. Au delà de la performance technique, la compréhension de l'action est fondamentale. L'école favorise le partage de connaissances, d'expériences, de points de vue et la construction d'un savoir commun par l'intermédiaire du cadre qu'elle propose. Les « communautés discursives » (M. Jaubert, M. Rebière, 2007) qui prennent vie au sein de la classe permettent aux élèves de s'accorder sur la construction d'une langue de jeu commune en sport collectif. Les élèves vont ainsi progressivement construire et partager des « configurations de jeu » (J.F. Gréhaigne, 1998) qui seront des clés de lecture communes en situation. Par le biais du langage, le sujet peut mener une activité de réorganisation de « ce qu'il comprend du monde » (M. Jaubert, M. Rebière, ibid) et la soumettre à la communauté discursive à laquelle il prend part.



## **Problématiser en EPS**

La problématisation correspond à une approche interactive, dynamique et dialectique. Il s'agit d'« un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes » (Fabre, Musquer, 2009). Ce cadre théorique emprunte au pragmatisme de J. Dewey et au rationalisme de G. Bachelard afin de comprendre ce qui peut conduire au « changement conceptuel » et de manière plus générale à l'apprentissage. Problématiser en EPS c'est conceptualiser à partir d'un questionnement initial par l'intermédiaire d'une mise en relation de conditions et de données : les conditions sont des nécessités fonctionnelles, tandis que les données du problème sont les ressources et contraintes qui pèsent sur le problème. Problématiser c'est également examiner les conditions du problème, en discuter pour comprendre « pourquoi ça ne peut pas fonctionner autrement ? ». Enfin problématiser c'est ouvrir les possibles c'est à dire émettre des hypothèses et réaliser des tentatives en actes. En EPS, ces dernières prennent la forme de réalisations techniques en situation. Dès lors, les élèves de maternelle, pour qui la construction du langage est une conquête quotidienne, sont-ils capables de problématiser ? Comment les accompagner dans ce processus multidimensionnel ?

## **Contexte d'étude**

Trois classes de GS de maternelle ont participé à cette étude : une école rurale et deux écoles REP situées en ville. Les élèves de GS des trois classes ont été confrontés à une situation forcée » (Orange, 2002) intitulée « les loups et les moutons ». Cette situation d'opposition à effectif réduit emprunte au rugby. L'objectif étant d'aller déposer un ballon dans une cible adverse sans se faire toucher, balle en main, par un défenseur (loup). Après chaque partie, une phase de débat technico-tactique a pris place entre l'enseignante et l'équipe attaquante (moutons). Ce dernier a duré quelques minutes (4 minutes maximum). Afin d'accompagner les élèves lors de cette phase de débat une maquette, servant d'aide à la problématisation, était à la disposition des élèves. La situation a servi de situation de référence. Elle a été utilisée au cours des six séances filmées dans chaque classe. Cette situation confrontait les élèves au problème suivant : S'organiser collectivement pour 1) aller directement à la cible ou différer - 2) exploiter le couloir de jeu direct (CJD) ou contourner. L'espace problème à construire par les élèves est donc le suivant :

## **Méthodologie**

Trois étapes se sont succédées :

- [Analyse de l'action motrice](#)

Au sein de séances proposant une même situation de référence, l'action des élèves a été passée au crible. Pour ce travail de catégorisation motrice, cinq critères ont été utilisés :

- Le rapport ballon(s) joué(s) / Réussite(s)
- L'axe du terrain exploité
- L'orientation du regard avant la mise en mouvement
- La présence de changement(s) de direction dans la course
- Le jeu avec partenaires

Cette première analyse a permis d'isoler quatre paliers correspondant à une prise en compte progressive de la cible (C) puis des adversaires (Adv), des partenaires (Part) et de l'organisation collective (Coll). Deux élèves se situant dans chacun des quatre paliers ont ainsi été identifiés (soit huit élèves).

Action	Discours
Palier 1	C
Palier 2	C + Adv
Palier 3	C + Adv + Part
Palier 4	C + Adv + Part + Coll

- Analyse du discours

A la suite de l'analyse de l'action motrice, une seconde analyse a porté sur le discours issu des débats faisant immédiatement suite à une mise en situation motrice. L'objectif était d'étudier la problématisation dans toutes ses dimensions. Pour ce faire, le discours des huit élèves identifiés lors de la première étape a fait l'objet d'une analyse. La recherche de conditions, données et hypothèses dans le discours a constitué un premier repère. En complément et en référence aux travaux sur la « schématisation » de Grize et à ceux de Bronckart sur le genre textuel et les types de discours, les objets de discours et la posture énonciative des élèves a servi de cadre d'analyse. L'étude des hypothèses, conditions et données et de la relation qu'elles entretiennent entre elles a permis d'analyser la conceptualisation du problème. Quatre paliers sont également apparus. Il convient de noter que pour caractériser cette conceptualisation, la focale a principalement porté sur les conditions du problème.

	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Les conditions (C) sont :	absentes du discours	implicites	explicites	institutionnalisées

Hypothèses	présentes	présentes	présentes	présentes (avec complexification : le collectif apparaît)
Données	à construire voire en construction	en construction voire construites	construites	construites

- Mise en chronologie action / discours sur l'action : la problématisation dans toute ses dimensions

A la suite des deux premières analyses, une troisième étape a consisté en une mise en correspondance entre, d'une part, le palier « moteur » de l'élève à travers ses tentatives et, d'autre part, la conceptualisation de son action. Cette mise en correspondance s'est traduite par une présentation à l'échelle du temps.

## Résultats

Les premiers résultats laissent transparaître la présence de traces de problématisation dans les discours des élèves. L'exploration des possibles y est conséquente : de nombreuses hypothèses sont émises. Néanmoins, si certaines données du problème sont explicitées, les conditions restent souvent liées au contexte d'apparition et demeurent implicites. D'autre part, la mise en correspondance des actions et du discours démontre un phénomène de problématisation inachevée : il s'agit d'un processus en cours, nécessitant du temps. C'est d'ailleurs lors des dernières séances que la conceptualisation est la plus aboutie. Enfin, la mise en correspondance action/discours montre que les élèves qui conceptualisent le plus (se situant aux paliers 3 et 4) sont également ceux dont les tentatives sont les plus riches techniquement. Pour ces derniers, le processus de problématisation semble donc bien enclenché, et cela se traduit en situation.

## Conclusion et discussion

Pour revenir à notre questionnement initial, cette étude exploratoire révèle que la problématisation en maternelle existe. Les jeunes élèves sont capables de verbaliser leur action et d'argumenter. La conduite régulière de débats les aide à « secondariser » et à se détacher de l'immédiateté de l'action. Les tentatives en actes viennent alimenter le débat et en retour la réflexion vient enrichir le registre technique des actions. La régulation didactique, telle qu'elle a été mise en oeuvre à travers l'usage de débats et l'utilisation de maquettes, favorise les

interactions langagières et accompagne la conceptualisation. Cette régulation correspond donc à une aide à la problématisation qu'il conviendrait d'étudier plus finement. De même, si les hypothèses sont omniprésentes dans les discours, les données sont plus rares et les conditions restent implicites. L'examen des conditions correspond donc à un niveau de conceptualisation difficilement atteignable en maternelle. Cela pourrait être la conséquence directe de la faible expérience de ces élèves dans le domaine des activités physiques ou encore être dépendant de l'âge des élèves. Néanmoins, il pourrait être intéressant d'orienter les régulations didactiques sur les conditions du problème, à travers par exemple le discours de l'enseignant, afin d'apprécier si les élèves s'en emparent.

*VÉJUX Marine*  
*CREN, Université de Nantes*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris : Vrin.
- Fabre, M., & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42(3), 111-129. doi:10.3917/lse.423.0111
- Gréhaigne, J-F et al, (1998), Configurations du jeu. Débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs.
- Gréhaigne, J-F. (2014). L'intelligence tactique. Des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs, PUFC.
- Jaubert, M. (2007). Langage et construction de savoirs à l'école : un exemple en sciences. Bordeaux, PUB.
- Jaubert, M., Rebière, M., Pujol, J. (2010). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534616>.
- Lebouvier, B. (2015). « Expérience et problématisation en EPS : étude en relais. Carrefour de l'éducation, « Formation et recherches en EPS ».
- Menaut, A. (1998). Le réel et le possible dans la pensée tactique : contribution à une théorie du jeu sportif.
- Orange, C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*. 35(1), p 25-42.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10, 2-3, 133-170.
- Vergnanud, G. (2000). Lev Vygotski - Pédagogue et penseur de notre temps, Paris Hachette.



**- 3<sup>ème</sup> édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**



**DOLIGNIER Catherine**  
**3<sup>ème</sup> année de thèse**  
**EA 4384 CIRCEFT-Escol<sup>1</sup>, Université Paris Est**  
**catherine.dolignier@u-pec.fr**

## **Du rapport à l'écriture de recherche dans le mémoire de master : ce que peut nous apprendre le plagiat**

### Résumé :

Cet article aborde sous un double éclairage éthique et linguistique les effets et fonctions du plagiat dans le mémoire d'initiation à la recherche du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) dans le procès de la production textuelle et interprète, par une analyse des phénomènes de reprise, les pratiques déviantes comme significatives d'un rapport spécifique au savoir via l'écriture de recherche. Nous montrons à travers l'étude de deux dossiers génétiques numériques contrastés, constitués lors de la première année de master, que le plagiat relève d'un rapport vertueux restreint que la description linguistique peut caractériser.

Mots clés : littéracies universitaires - mémoire en master - plagiat - éthique des vertus - rapport à l'écriture de recherche.

<sup>11</sup> CIRCEFT-Escol : Centre Interuniversitaire de Recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-scolarisation, universités Paris 8 et Paris Est Créteil (UPEC).

## Introduction

Notre réflexion s'inscrit dans le champ de recherche des littéracies universitaires (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012). Il s'agit d'interroger le plagiat dans le cadre spécifique de la rédaction du mémoire au sein du master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et d'appréhender le rapport à l'écrit à travers des pratiques scripturales marginales au regard des principes et des normes éthiques en vigueur dans la communauté scientifique. Les étudiants sont à ce niveau de leur cursus confrontés à un genre nouveau et doivent composer avec des prescriptions complexes : rendre compte des discours d'autrui et faire entendre une voix propre au sein de ces discours fondamentalement autres. Nous nous proposons d'interpréter les procédures de reprise qui ont constitué le discours produit en cherchant à comprendre le point de vue construit par le scripteur sur l'écriture demandée dans le procès même de l'écriture. Cette étude, sous un double éclairage éthique et linguistique, a pour objectif de mettre en évidence les effets et fonctions du plagiat sur la production textuelle et d'interpréter le plagiat à travers l'écriture d'initiation à la recherche comme spécifique d'un certain rapport au savoir.

## Hypothèse

Du point de vue de la philosophie morale, le plagiat dans le champ du savoir relève d'un vice éthique et épistémique en se caractérisant par des formes de pillage, l'intention de se donner comme auteur du travail scientifique d'autrui et la prétention à la validation scientifique de son discours par le seul fait de la reprise (Bergadàa, 2015). On comprend alors que l'approche juridique (Dubuisson, 2009) soit peu adaptée au champ académique. Sous l'angle linguistique, le concept se définit par l'équivalence sémantique entre le texte source et le texte cible, leur proximité linguistique et l'opacité ou l'absence de références des sources et il s'appréhende par les degrés d'invariance par rapport aux sources (Howard, 1993 ; Pecorari, 2008). Considéré sous l'angle des processus de formation, ce phénomène a été réévalué et le terme plus positif de « patchwriting »<sup>1</sup> a été proposé (Howard, 2013) mais, en réfutant l'attribut moral, cette proposition conduit à écraser le concept de plagiat. Or pour le comprendre, il est nécessaire de tenir ensemble des paradigmes le plus souvent en dissension. Nous nous plaçons alors sous l'égide de l'éthique des vertus (Hursthouse, 1991 ; Macintyre, 1981). Hursthouse applique l'éthique des vertus au problème moral de l'avortement, et examine si les faits pertinents qui ont trait au problème ont été pesés, si l'attitude vis-à-vis d'eux est juste : la règle est produite par la

<sup>1</sup> « copying from a source text and deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonyme substitués ». (1993, p. 233). Première définition modifiée dans le cadre du *Citation Project* (2011): « restating a phrase, or one or more sentences while staying close to the language or syntax of the source » (2013, p. 118).

vertu<sup>1</sup> suite à une délibération en situation. Nous abordons ici le problème moral du plagiat et considérons que les faits pertinents qui s'y rattachent sont liés au savoir, à l'identité et que l'écriture saisie dans son procès constitue le lieu de délibération. A l'aide du concept de vertu qui permet d'infléchir la question de l'intentionnalité souvent problématique pour porter un jugement de plagiat (Maurel-Indart, 2011), il nous paraît possible d'interpréter les pratiques intellectuelles déviantes du lire-écrire et d'en déduire un type de rapport à l'écriture de recherche et au savoir scientifique. Nous convoquons de concert la notion de rapport au savoir dans sa formalisation clinique qui saisit le rapport au savoir à la fois dans sa dimension psychologique et dans sa dimension collective (Mosconi, 2000). On pourrait ainsi comprendre le plagiat, au niveau de l'inconscient, comme une forme d'incorporation faisant obstacle à l'apprentissage, l'apprentissage se définissant comme un acte créatif à partir de l'appropriation du discours d'autrui, au sens winnicottien. Le plagiat réaliserait des pseudo-savoirs distanciés du sujet, en lieu et place de savoirs vrais, susceptibles de développer la personnalité : il exprimerait alors un *rapport vertueux restreint* ou à *valeur basse*<sup>2</sup>.

## **Méthode**

### **Recueil de données**

Deux notes de recherche, écrits d'initiation à la recherche en première année du master, Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) premier degré de l'université de Créteil (UPEC) ont été sélectionnées parmi un corpus de notes de recherche et mémoires<sup>3</sup> constitué selon le critère suivant : au moins un des états a été détecté comme plagiat. Ces deux notes de recherche ont été retenues parce qu'elles comportent une proportion très importante de passages plagiés et qu'elles permettent de mettre en évidence des modes de reprise de textes sources contrastés que nous saisissons dans leur évolution du processus scriptural à travers les différents états envoyés au directeur (trois états pour la note A. et quatre pour la note M.). L'analyse se focalise sur la partie dite théorique particulièrement propice à la circulation des discours d'autrui.

### **Analyse des données**

L'analyse porte sur la comparaison de l'usage des sources, de leurs modalités de reprise et de leur extension en relation avec le développement du texte cible. Nous empruntons d'une part à

<sup>1</sup> Définie comme trait de caractère et disposition à l'action comportant une instruction positive (Hursthouse, 1991).

<sup>2</sup> Dans sa formalisation sociologique (Bautier & Rochex, 1998), le rapport au savoir est défini comme valeur accordée par l'individu au savoir.

<sup>3</sup> Le mémoire proprement dit correspond à l'écrit d'initiation à la recherche en seconde année de master.

Martinot (2009) sa catégorisation qui distingue le rephrasage ou répétition identique et les reformulations paraphrastiques suivant quatre types d'équivalence. Les reformulations paraphrastiques par équivalence sémantique s'exerçant sur le lexique par synonymie et par équivalence transformationnelle sans restructuration syntaxique peuvent être rapprochées de la notion de patchwriting<sup>1</sup> déjà évoquée et correspondent à des procédures de bas niveau signifiant une grande dépendance à l'unité phrastique du texte source tant au niveau lexical que syntaxique. D'autre part, nous empruntons à la génétique textuelle ses outils d'investigation : tout écrit est analysable comme le résultat d'une série d'opérations (ajout, suppression, remplacement, déplacement) qui permet de cerner l'activité du sujet énonciateur (Doquet & Leblay, 2014), activité qui s'exerce ici conjointement sur le texte source et sur le texte produit.

La mise en relation du texte source au texte cible permet de délimiter une unité textuelle correspondant au début et à la fin de la reprise d'une source que nous appelons *patch*. Ce terme est pris à Howard qui oppose le patching à partir de sources variées d'une écriture experte maîtrisant les contenus au patching monologique de l'écriture néophyte face à des textes résistants (Howard, 1993). Nous réserverons le terme *patch* à cette dernière comme unité caractéristique de la textualisation plagiaire. Nous appréhendons le patch à travers le nombre de mots du texte source par rapport au nombre de mots du texte cible pour calculer le pourcentage de reprise par rapport à chaque source identifiée.

## Résultats

L'analyse du tableau 1 concernant l'étudiant A. (annexe 1) permet de dégager un mode de composition particulier en *centon*, dénomination prise au genre littéraire qui consiste à écrire un poème à partir de vers repris d'autres poèmes.

De façon notable, le taux de reprise au niveau de la textualisation reste inchangé entre le premier état de décembre et celui d'avril (99,9%) : il n'y a pas de texte propre. Les patches se suivent sans modifications : il s'agit de rephrasage, verbatim linéaire avec coupe sans aucune indication qu'il puisse s'agir de citations. Ils sont juxtaposés par la technique du copier-coller. Les coupes dans le texte source expliquent de façon exclusive le différentiel peu élevé du nombre de mots entre la source et la cible : en moyenne le pourcentage d'utilisation du texte source s'élève à 83,5 %. Si les procédures sont liées aux modes d'accès aux sources - numérique *vs* papier - (Bergadaà, 2011), elles ne dépendent pas de la nature de la source : ainsi les patches 1, 2 et 3 de l'état 2 sont issus d'un site personnel quand le patch 6 du même état provient d'un article de recherche. Par ailleurs, certaines références servent à construire une partie de la bibliographie. Il n'y a pas de

<sup>1</sup> Nous utiliserons dans la suite de l'article ce terme dans un souci de synthèse.

référencement des sources dans le corps du texte et, dans la bibliographie, sur les cinq sources des états 1 et 2, seule une source est référencée de façon complète, deux ne le sont que par une adresse URL.

L'invariance dans la reprise du texte d'autrui se constate également dans l'invariance du montage. Ainsi l'état 2 procède par ajout de patchs supplémentaires sans réécriture de l'état 1. La détection de l'état 2 comme plagiat et son signalement à l'étudiant entraînent dans l'état 4 la suppression complète des précédents états et le renouvellement intégral des sources qui n'ont pu être identifiées jusqu'à présent<sup>1</sup>. Comme le traitement de la référence est analogue, nous faisons l'hypothèse que les procédures sont reconduites à l'identique.

L'analyse du tableau 2 qui concerne l'étudiant M. (annexe 2) fait apparaître des configurations de procédure de reformulation différentes et évolutives que nous désignons sous le terme de *patchworking*. Contrairement au centon, les patchs y sont articulés à une production personnelle. Chez M., le pourcentage des reprises par rapport à la production du texte global évoluent de 100% pour les deux premiers états à respectivement 97,4% et 71% pour les troisième et quatrième états. La procédure dominante dans les trois premiers états, quasi exclusive, relève du patchwriting linéaire avec coupes, par technique de copier-coller. L'utilisation du texte source s'élève à 63,5% en moyenne. Le troisième état de mai marque peu d'évolution : un troisième patch qui double la longueur de l'écrit vient s'ajouter par copier-coller aux deux patchs de la version précédente sans réécriture. Il s'agit d'un compte-rendu de lecture d'un article de recherche envoyé deux mois auparavant au directeur dont le nombre minime de suppressions montre que les processus de reformulation se jouent au niveau local essentiellement par des micro-variations lexicales et syntaxiques de bas niveau systématisées quasi mécaniquement que nous illustrons à travers trois exemples. L'étudiant reprend la totalité des titres du texte source<sup>2</sup> avec trois modifications : « la lecture personnelle et quotidienne » devient « la lecture personnelle et journalière », « la comparaison des cycles d'étude » devient « la confrontation des cycles d'étude » et la « discussion », partie canonique de l'article de recherche, devient la « conversation ».

Exemple 2 : *Certaines études montrent que les élèves répondent favorablement à cette initiative* (énoncé source) > *Des recherches affirment que les élèves réagissent de manière positive à cette intervention* (énoncé reformulé)

Exemple 3 : *Par exemple, Brunelle-Paquette (1982) décrit comment une classe de troisième année a développé un intérêt marqué pour cette période de lecture libre* (énoncé source) > *Brunelle-Paquette (1982), par exemple explique comment un classe de troisième année témoigne une attention forte pour ce temps de lecture* (énoncé reformulé)

<sup>1</sup> Les adresses Web fournies en notes et en bibliographie s'avèrent invalides ou renvoient à des sites en langues étrangères, ce qui bloque la détection.

<sup>2</sup> Il s'agit de l'article Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 197-211.

Toutefois le troisième état comprend un métatexte mis en italique inséré avant le troisième patch qui signale l'émergence de la question de recherche. Le passage d'une stratégie fondée sur la cohérence du texte-source à une stratégie fondée sur la pertinence est un critère déterminant dans l'évolution des configurations reformulatoires. De nouveaux titres viennent structurer l'écrit et de nombreuses coupes sont réalisées. A côté des anciennes procédures de bas niveau s'ajoutent de nouvelles procédures : les reprises peuvent se délinéariser, se condenser par la reformulation autrement que par des coupes, ce qui révèle que l'unité-phrase peut être dépassée. Un des traits les plus saillants, sans doute lié à l'origine majoritairement papier des sources utilisées, ressort à l'importance de la citation directe entre guillemets (19%). L'usage des guillemets concerne toutefois deux usages. A côté de la citation existe un emploi plus particulier. Ainsi M. qualifie les supports de lecture proposés aux élèves pour apprendre à lire de « vivants », terme n'apparaissant pas dans les deux textes sources possibles qui parlent de supports « vrais » ou « pour de bon »<sup>1</sup> mais qui est employé pour qualifier les bandes dessinées<sup>2</sup>. Il vient se substituer au terme « vrais », peut être par cryptomnesia :

« La liste n'est bien sûr pas exhaustive mais elle montre déjà la grande variété dont disposent les professeurs pour mettre les enfants en situation de lire, ce que j'appellerai « des supports vivants », c'est-à-dire reliés à une réalité. » (M, état 4, p.12)

L'inversion des codes sémiotiques, puisque le rephrasage, lui, ne comporte pas de guillemets, nous semble pouvoir être interprétée comme un indice d'une écriture essayée qui s'autorise une incursion par écart à la source dans une communauté discursive encore ressentie comme fondamentalement étrangère mais dont la reconnaissance s'amorce notamment à travers l'évolution du référencement des noms des auteurs sources dans le corps du texte. Un autre exemple illustre le phénomène :

C'est ainsi le même danger qui guette les élèves au cours de l'apprentissage et c'est à l'enseignant de veiller à les mettre dans des situations de lire des écrits divers, « inconfortables » même, je résume ici la pensée d'E.Charmeux : « L'objectif en lecture n'est pas de simplifier la nature du support mais plutôt d'aider l'enfant à surmonter les difficultés qu'il rencontre, c'est-à-dire en l'aidant à construire des stratégies de résolution de problèmes... » Il faut construire l'enfant à la réalité sociale de ce que c'est que lire et le rendre de plus en plus autonome. (M, état 4, p.17)

Le terme « inconfortable » est une variation dont les guillemets marquent l'essai comme ils le font pour la phrase qui pourrait apparaître pour une citation. L'étudiant la présente comme un « résumé », quand il s'agit d'une reformulation combinant les quatre types d'équivalence et du

<sup>1</sup> Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Paris : Milan & Jolibert, J, & Crépon, C. (1984). *Former des enfants lecteurs*. Paris : Hachette

<sup>2</sup> Charmeux, 1984, p. 113.

rephrasage.<sup>1</sup>. La dernière phrase s'émancipe de la littéralité du texte source dans une formulation synthétique de la pensée de Charmeux (en affrontant malheureusement les risques de l'incorrection) et à ce titre elle ne s'intègre pas dans les guillemets.

Tout aussi remarquable est l'apparition de la mise en dialogue entre deux sources ou entre la source et l'étudiant-scripteur. Cette dernière est systématisée dans l'état 4 qui englobe le dernier patch de la précédente version réduit de 40 % et fragmenté en 11 patches entrecoupé par ce qui apparaît comme des patches en « je » subjectif. La prise de parole contextualisée à partir de l'expérience d'un stage d'observation en classe est là encore une prise de risque qui peut témoigner des malentendus de ce qu'est la recherche au moment de l'état 4 (annexe 3).

Ces deux études de cas de plagiat permettent de dégager les attributs d'un rapport à l'écriture de recherche que nous qualifions de rapport vertueux restreint. La première présente une écriture qui mime la compréhension à travers des procédures plagiaires prototypiques et qui, faute d'être un lieu de délibération, est sur le plan de l'inconscient une scène où l'étudiant se projette dans l'autorité textuelle. La seconde présente les prémices d'une évolution de l'incorporation à l'introjection (Mosconi, 2000) : M. ne se projette plus seulement dans cette autorité mais reconnaît aussi, quoique de façon encore incomplète et imparfaite, l'existence d'un auteur distinct de lui-même et ainsi ouvre les conditions d'apprentissage. Il donne à voir ses interactions encore tâtonnantes avec le savoir. Là où l'angoisse condamne A. à la répétition, M. semble s'engager dans la recreation par la médiation d'une lecture-écriture qui commence à outiller la reprise avec des procédures de sélection, décomposition, reformulation plus proprement intellectuelles et adaptées à la nouvelle organisation des savoirs à laquelle il est confronté et qui requiert un « travail d'invention copiste » (Millet, 1999, p. 12).

## Conclusion

L'éthique des vertus convoquée dans le champ des littératies universitaires nous semble pouvoir renouveler la réflexion sur le plagiat. Il ne s'agit plus de savoir si le plagiat est volontaire ou involontaire mais d'interroger ce que les particularités de sa description linguistique nous disent du rapport au savoir. Parce que le plagiat dans la sphère académique constitue le négatif de l'écriture de recherche, à la fois par la négation de la filiation auctoriale et la répétition statique d'un état de savoir, l'analyse des variations des procédures plagiaires et de leur reconfiguration dans le procès chronologique de l'écriture est susceptible de nous fournir des indices éclairants de l'état du rapport vertueux au savoir des étudiants qui s'essaient à l'écriture de recherche à

<sup>1</sup> « On comprend, dès lors que tout le monde ne soit pas d'emblée à son aise dans chacun de ses projets : ceux qui éprouvent le plus de plaisir à lire des romans ne sont pas toujours ceux qui lisent le plus efficacement les énoncés de problème... » (Charmeux, p. 93) & « En fait, ce n'est pas en gommant les difficultés que l'on aide un enfant à les surmonter : c'est en l'aidant à construire des stratégies de résolution de problèmes. » (Charmeux, p.113).

travers leur mémoire de Master. Ce que rend visible finalement le plagiat, c'est la difficile négociation pour l'étudiant du changement de paradigme dans l'approche du savoir auquel il est confronté. Le savoir ne se traduit plus par des énoncés établis, figés, transférables en l'état que la pratique intensive de la copie permettrait d'incorporer et de restituer. Il requiert d'explorer la fonction heuristique de l'écriture. Ainsi le plagiat donne à voir l'insuffisance ou l'immaturation des techniques intellectuelles qui permettraient cette exploration car les grandes phases de travail pré-rédactionnelles et rédactionnelles y sont confondues. La copie, la prise de notes provisionnelles pilotent la textualisation avant maturation, loin ou au seuil du travail d'invention copiste nécessaire. En effet, ces deux études de cas montrent que le plagiat dans le mémoire d'initiation à la recherche révèle un *rapport vertueux restreint* ou à *valeur basse* : l'étudiant exprime un rapport à l'écriture de recherche qui ne permet pas de réaliser les biens internes à cette pratique et ainsi d'étendre à la fois ses capacités et ses conceptions des fins et des biens impliqués qui sont ici liés à la circulation des savoirs -filiation et transmission- et à leur évolution pour soi et la communauté scientifique à laquelle l'étudiant prétend. La question qu'il doit alors se poser apparaît comme la suivante : est-ce la façon dont je m'y prends me permet de développer mes capacités intellectuelles et progresser dans ma visée qui tend vers une communauté discursive dont la cohésion est garantie par la création et la diffusion des savoirs scientifiques ?

***DOLIGNIER Catherine***  
***CIRCEFT-Escol, Université Paris Est***

## **Bibliographie**

- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Bergadaà, M. (2011). *Le plagiat académique : nouveau concept ou phénomène social*. Document de recherche HEC Genève, n° 2011.06.
- Bergadaà, M. (2015). *Le plagiat académique. Comprendre pour agir*. Paris : L'Harmattan.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (coord.) (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives, *Pratiques*, 153-154.
- Docquet, C., & Leblay, C. (2014). Temporalité de l'écriture et génétique textuelle : vers un autre métalangage ? Congrès Mondial de Linguistique Française, Berlin, Allemagne. SHS Web of Conferences, vol.8, 4<sup>ème</sup> Congrès Mondial de linguistique Française. En ligne <http://www.ilf.cnrs.fr/spip.php?rubrique109>
- Dubuisson, F. (2009). Droit et éthique du plagiat dans le domaine scientifique : de la contrefaçon à la liberté d'emprunt. In « copié-collé... » *Former à l'utilisation critique et responsable de*

- l'information* : actes du colloque 31 mars 2009 pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie (pp. 45-68). En ligne  
[wwwdev.ulb.ac.be/db/revue/articles/20032009/20032009REF\\_501.pdf](http://wwwdev.ulb.ac.be/db/revue/articles/20032009/20032009REF_501.pdf)
- Howard, R. M. (1993). A Plagiarism Penitence, *Journal of Teaching Writing*, 11, 3, 233-246.
- Hursthouse, R. (1991). Virtue Theory and Abortion, *Philosophy and Public Affairs*, 20, 3, 223-246.
- Macintyre, A. (1981). *After Virtue*. London : Duckworth & Co.
- Martinot, C. (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle, *Cahiers de Praxématique*, 52, 29-58.
- Maurel-Indart, H. (2011). *Du plagiat*. Paris : Gallimard.
- Millet, M. (1999). Deux figures de la " copie " étudiante : notes de lecture chez les apprentis sociologues et notes de cours chez les apprentis médecins. In C. Barré de Miniac (Ed.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* (pp.177-194). Paris, INRP.
- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formation du rapport au savoir* (pp. 59-115). Paris : L'Harmattan.
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism. A Linguistic Analysis*. London : Bloomsbury.



## Introduction

« L'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction qui normalise. Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir »

Foucault, *Surveiller et Punir*, 1975, pp.217

Si l'examen est « un véritable et constant échangeur de savoir » (Foucault, 1975 : 128), l'unique réponse correcte est la voie qui mène les élèves au « bon savoir ». Si l'examen constitue « une forme d'exercice du pouvoir », la production de l'unique réponse correcte est la trace matérielle laissée par cet exercice. Avant d'apparaître sous forme de « crochet » ou « croix » sur les copies des élèves, l'unique réponse correcte n'était pas unique elle-même et elle est le produit de la normalisation et de la négociation. Dans le contexte d'un examen à enjeux élevés (*high stakes test*), l'analyse de cette transition – d'un premier état incertain vers celui de vérité unique - d'autant plus intéressante.

Le *Gaokao* est l'abréviation en chinois du concours national unifié de recrutement de l'enseignement supérieur général de la République populaire de Chine. Il s'agit du examen sélectif (concours) et standardisé qui a lieu tous les ans aux mêmes jours pour tout le pays: le 7 et 8 juin. En tant que voie principale permettant d'accéder à l'enseignement supérieur pour les lycéens chinois, il concerne une grande population de la société chinoise: En 2016, 9,4 millions d'élèves se sont inscrits au *Gaokao*. Il est non seulement un événement majeur dans la société dont l'importance dépasse le domaine de l'éducation, mais il est aussi souvent considéré comme un examen déterminant dans la vie d'un individu. Etant donné son envergure exceptionnelle, le *Gaokao* nous permettra de mieux comprendre le mécanisme de fonctionnement d'un examen sélectif et son effet normalisateur.

Quand on parle de la « normalisation », il s'agit d'un espace d'action (Legrand, 2007 :8) et un espace de temps dans lesquels la régularité des phénomènes sociaux produit et transforme en permanence les normes. Dans cette analyse, nous allons suivre les allers-retours d'une copie d'examen entre les professeurs et les élèves, en se focalisant sur trois moments de la chaîne de la production de l'unique réponse correcte, à savoir l'élaboration de l'examen, la correction des copies et les commentaires par les enseignants sur les résultats. Il s'agit de trois temps de négociation entre les enseignants et les élèves, non seulement sur les diverses réponses possibles, mais aussi sur la représentation identitaire des élèves. Nous évitons de comprendre

la normalisation comme un processus de « brainwashing » réalisé par les outils disciplinaire, mais comme une interaction qui permet aux élèves de s'identifier en créant du manque par rapport au « normal ».

Les questions principales auxquelles nous voudrions répondre sont : comment l'unique réponse correcte est établie parmi les diverses possibilités de réponse ? Comment est-elle transmise aux élèves par le truchement du discours pédagogique (Bernstein, 2000) qui construit par la suite la représentation de la qualité d'un élève, de ses compétences et lacunes.

Les données utilisées sont issues d'une enquête de terrain réalisée à Pékin entre janvier et juillet 2016. Par le biais des méthodes d'observation participante et d'entretiens, nous avons exploré cette question durant ce séjour dans un lycée élitiste de Pékin - que nous allons nommer le lycée R dans ce texte. La méthode de préparation au *Gaokao* dans le lycée R se distingue par rapport aux autres lycées dans lesquels nous avons enquêté par la fréquence des examens. Cette particularité nous permet de mieux comprendre les interactions entre les professeurs et les élèves autour de cet outil de préparation puissant.

## **De la normalisation disciplinaire à la normalisation sécuritaire**

Dans le contexte de la préparation du *Gaokao* au lycée R, les examens constituent la routine quotidienne.

Les examens que nous nommons examens répétitifs sont de deux sortes : les examens mineurs qui ont lieu quatre fois par semaine de lundi à jeudi à la fin de la journée. Ils portent sur une seule matière, et souvent sur un chapitre ou un type de question. Les examens majeurs qui ont lieu huit fois par an et sont organisés par l'école ou par le district. Il s'agit de simulations du *Gaokao*, portant sur toutes les matières qui seront examinées. Les deux sortes d'examens répétitifs ont des fonctions distinctes : les examens mineurs servent à évaluer l'acquisition des connaissances récemment étudiées en cours et les examens majeurs servent à normaliser et identifier les élèves au classement scolaire.

## **Le contour d'un élève accompli d'après le *Guide d'examen***

Le *Guide d'examen* est le document officiel qui définit le contenu du *Gaokao* à Pékin. Il est publié par l'Autorité des examens et de l'éducation de Pékin<sup>1</sup>, une division de la Commission de l'éducation de la municipalité de Pékin, qui est elle-même l'instance de préparation de l'examen du *Gaokao* au sein de la municipalité. Le *Guide d'examen* est un livret de taille A5, comprenant environ 300 pages en 2016 (le nombre de page varie entre les versions scientifique et littéraire. Le contenu du *Guide* est divisé par matière et la littérature chinoise occupe la première partie.

<sup>1</sup> Le site officiel : <http://www.bjeea.cn/html/zjksy/>.

Dans les 64 pages concernant l'examen de littérature, les 8 premières pages portent sur l'organisation du contenu de l'examen et les pages suivantes sont des questions-types issues des *Gaokao* des années précédentes. Tous les ans au mois de janvier, une nouvelle version du *Guide* est publiée ce qui augure le contenu du *Gaokao* de l'année même.

En tant qu'unique document officiel, il a le rôle de support sur lequel s'appuie l'organisation de la préparation. Dans les médias s'adressant aux élèves et aux parents, nous trouvons des documents qui analysent mot par mot la partie sur l'organisation du contenu de l'examen<sup>1</sup>. L'objectif est de déchiffrer les changements et l'orientation du contenu et la forme du *Gaokao*. Une liste des compétences acquises décrit le contour d'un bon élève qui accomplit entièrement ses études secondaire : par exemple, pour la lecture du texte contemporain, un élève doit être :

*Ayant la capacité de lire les textes de différents types, argumenté, explicatif ou littéraire. Ayant la capacité d'employer une méthode appropriée de lecture d'après l'objectif de la lecture et d'après le type du texte à lire. (p.6)*

Par la suite, quatorze critères sont listés, y compris :

*compréhension et explication des termes clés du texte ;*

*[...]*

*11. Analyse et appréciation du langage, des procédés et des figures dans les ouvrages littéraires.*

Un élève ayant acquis toutes ces compétences est ainsi le bon élève par excellence constituée par la norme proposée par le *Guide*. Cependant, est-ce que la préparation du *Gaokao* consiste à ramener tous les élèves à cette image d'élève accompli ?

### **La construction d'un bon élève par le niveau de difficulté**

Tandis que le *Guide* est le support matériel de la norme, la logique de la préparation n'est pas disciplinaire au sens foucauldien, c'est-à-dire de mesurer les élèves en les comparant aux normes puis les amener à s'identifier à la figure normale. La figure du bon élève se constitue plus d'après les expériences des enseignants et la performance relative des élèves dans un examen.

L'extrait suivant provient d'une réunion des enseignants de littérature, durant laquelle ces derniers discutent pour la dernière fois d'un récent examen majeur. L'examen est préparé par l'ensemble des enseignants sous la direction de l'enseignant responsable :

*Prof M: nous pensons tous que le texte en chinois ancien est très difficile. Si tu mets ce texte dans l'examen, les élèves vont faire n'importe quoi. Ça va porter un coup sur leur état d'esprit avant le Gaokao.*

<sup>1</sup> « 99% d'élèves inscrits au Gaokao ne savent pas le vrai usage du *Guide d'examen* », in blog sur wechat Mode d'emploi du Gaokao de Pékin.

[http://mp.weixin.qq.com/s?\\_\\_biz=MjM5MzI1MzkzMQ==&mid=402536201&idx=2&sn=98ea1583f0eced8b51318679d10afe70&scene=0#wechat\\_redirect](http://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MjM5MzI1MzkzMQ==&mid=402536201&idx=2&sn=98ea1583f0eced8b51318679d10afe70&scene=0#wechat_redirect) [consulté le 4 mars 2016]

*Responsable: l'élève qui est venu te poser une question tout à l'heure, ce texte ne pose pas de problème pour lui ?*

*Prof M : Ce n'est pas facile à lire, ce n'est pas facile à lire.*

*Prof G : Bo ? BoHE ?* [Il pose une question sur le prénom du personnage dans le texte]

*Prof M: BoHe* [elle répond à la question]

*Prof G: D'accord, le titre est donc Bo et son épithète* [il fait une blague sur la mauvaise façon de couper la phrase, « He » peut dire « et » en Chinois, mais dans le texte, il est le prénom du personnage]

*Prof M : nous avons rigolé depuis tout à l'heure. C'est sûr qu'il y en aura quelques uns qui viennent te poser cette question. Ils ont beaucoup d'imagination.*

Durant cette réunion, tous les enseignants excepté la responsable ont jugé le texte en chinois ancien difficile. Dans ce passage, nous voyons que le critère du jugement ne porte pas sur l'incohérence entre l'exigence de la compréhension du texte et les critères d'examen exposé dans le Guide. Il dépend du « niveau de difficulté » d'une question, c'est-à-dire la capacité différentielle des élèves à répondre à la question. La sélection est l'enjeu du *Gaokao* et donc de ses simulations. Il faut souligner que la sélection est d'abord un processus (Darmon, 2012). Or, dans le cas des examens répétitif, elle est opérée par le niveau de difficulté qui permet de différencier les élèves. L'entendement professoral<sup>1</sup> ici ne fonctionne pas directement pour donner un jugement aux élèves, mais il fonctionne pour construire la figure du bon élève qui doit réussir à résoudre les questions difficiles dans un examen. Cette figure permet par la suite de juger et de hiérarchiser les élèves.

Ainsi, dans cet extrait, la responsable reconnaît le niveau de difficulté du texte, mais il est justifiable. Elle est choisie pour l'objectif de faire ressortir les bons élèves. Or, prof M, l'enseignant de l'élève mentionné, juge ce dernier incapable de répondre aux questions, et le texte est pour cette raison excessivement difficile. Le prof G, faisant preuve d'empathie envers les élèves, est d'accord avec prof M et prend de la distance par la blague par rapport à son rôle de sélectionneur et à cette fonction de sélection de l'examen, qui s'éloigne du rôle d'éducateur.

## **La correction comme l'unification du discours pédagogique**

Le deuxième espace d'action sur la chaîne de la production de l'unique réponse correcte se situe au moment de la correction. Il s'agit du moment de produire un discours pédagogique autour de l'examen. L'examen même est l'origine de la formation d'un savoir—la pédagogie (Foucault,

<sup>1</sup> Le terme « entendement » ici désigne la faculté de raisonner et d'argumenter, ou plus largement de découvrir de l'ordre dans le monde (Marc Angenot, 2012 : 6). Il ne s'agit donc pas de l' « entendement professoral » au sens proprement bourdieusien (Pierre Bourdieu, Monique De Saint Martin, 1975) c'est-à-dire l'interprétation des données qualitatives que professeurs porte sur les élèves.

1975 : 218). Tandis que la transmission des messages sociaux par l'école est prise comme allant de soi par les descendants de la théorie de la reproduction (Bourdieu, Passeron, 1970), le discours pédagogique est une « grammaire sociale » qui rend possible la communication des messages institutionnel et idéologique au sein d'école (Bernstein, 2000 : 25).

L'unique réponse correcte est préparée en même temps que l'examen même. Néanmoins, les réponses réelles des élèves correspondent rarement avec exactitude à la réponse préparée. Il faut ainsi un processus d'établissement des correspondances entre les réponses des élèves et l'unique réponse correction d'après les enseignants.

### **Le décalage entre la réponse prescrite et les réponses réelles**

La correspondance entre les réponses des élèves et la bonne réponse s'établit par mots clés. Dans les examens de littérature chinoise, la plupart des questions sont à répondre avec un paragraphe de trois ou quatre phrases portant sur la compréhension des textes. La réponse faite par les professeurs n'est pas un paragraphe entier, mais en trois ou quatre phrases qui constituent trois ou quatre « points d'observation (*Defendians*) ». Ainsi, la correction est constituée par la quête des points et de l'interprétation des réponses des élèves. L'ordre des points dans la réponse, ainsi que la logique d'une réponse n'est donc pas prise en compte.

Pendant mon enquête de terrain, j'ai pu participer à la correction des copies d'un examen majeur. La correction s'opère comme « une chaîne de production », et j'étais en charge de la première question sur la lecture contemporaine pour 150 copies. Le texte portait sur l'urbanisme de la ville de Pékin. La première question portait sur ce qu'inspirait l'usage de la métaphore du corps humain par l'auteur pour décrire le développement d'une ville. La réponse était composée de trois points : 1) Il y a des règles dans le développement d'une ville ; 2) Il faut connaître ces règles par les moyens scientifique et respecter ces règles pour que la ville puisse se développer bien ; 3) les conséquences seront lourdes si les règles sont transgressés. Avant de commencer la correction, la responsable m'a expliqué que les mots clés sont : règles, bien (dans le sens de respecter les règles), mauvais (dans le sens de transgresser les règles). Elle a également indiqué que beaucoup d'élèves étaient susceptibles de copier directement une phrase du texte, exprimant que le système complexe d'une ville ressemble à un être vivant, qui est donc organique. Il n'y avait pas de mot « règle » dans cette phrase, mais elle était comptée comme bonne réponse.

Après avoir corrigé les 150 copies sur la même question, j'ai constaté qu'une minorité de réponses couvraient les trois points, rares sont celles qui ont été organisées dans la logique de la bonne réponse. La logique des réponses des élèves n'était pas la même. Il y avait des élèves qui commençaient par les conséquences du non-respect des règles, puis présentaient le respect comme la conclusion. Il y avait également des élèves qui paraphrasaient le texte en écrivant que

la ville est un système organique qui peut se développer sainement ou tomber malade, sans expliciter le sens de la métaphore. Or, la logique et la manière de répondre à la question ne comptaient pas, seul l'usage des mots clés justifiait l'obtention des points.

### **La réunion et l'unification du discours sur la correction**

Chaque enseignant se voit assigné la correction de certaines questions. Une réunion après la correction permet aux tous les enseignants de s'informer sur les décisions prises sur chaque question et de former un discours unifié consistant à préparer les enseignants à expliquer les résultats aux élèves. La discussion sur la réponse de la question que nous avons mentionnée plus haut peut illustrer le processus de l'unification des discours:

*Prof M: le deuxième point et le troisième point ne parlent pas de la même chose? Tu les respectes [les règles], elle [la ville] se développe bien, et tu ne respectes pas, il ne se développe pas bien, il y a un intérêt à répéter ? Pourquoi la réponse est écrite de cette façon ?*

*[...]*

*Responsable : Il y a trois choses dans cette phrase.*

*Prof M : il n'y a pas trois choses. Je peux tout répondre par une seule phrase : je respecte les règles du développement de la ville, c'est de reconnaître ces règles!*

*[...]*

*Prof L: Le mot « inspiration » dans la question implique qu'il faut retourner au texte. Il ne demande pas d'interprétation du texte. Le paragraphe dans lequel les élèves doivent trouver la réponse est composé de trois phrases. Il y a donc trois parties dans la structure du paragraphe. La réponse doit comprendre également la dernière partie du paragraphe.*

*Prof G : C'est parce que cette question compte pour 3 points, il faut donc répondre trois choses. J'ai déjà expliqué aux élèves, quand tu réponds positivement à une question, tu ne peux pas prendre le côté négatif comme allant de soit. Il vaut mieux d'écrire les deux côtés. Les élèves disent souvent : « j'ai besoin de répéter ? C'est déjà clair dans la réponse ». Je réponds qu'il vaut mieux d'écrire. Pour répondre à une question dans un examen, tu vas quand même l'écrire, même si ça paraît retondant dans la vie quotidienne.*

*Responsable : Il faut pouvoir résumer les informations sur les problèmes. Dès qu'il [élève] parle des problèmes, un point de plus.*

*Prof G : Mais cette question ne demande pas de résumer des informations.*

*Responsable : même s'il transcrit la phrase, il aura le point.*

La réponse correcte n'a pas la place d'une bonne réponse légitime dès le début. Le débat entre les enseignants permet de fournir les arguments en faisant lien avec la pédagogie de chaque professeur et leur connaissance des élèves. Par l'unification du discours, le contenu concret d'une réponse est codé par les catégories des techniques d'examen : faire lien entre la structure du texte et le design de la question et deviner le nombre de point d'observation par le nombre de points distribués à une question. Il s'agit de former un discours vertical pédagogique (Bernstein 2000), qui permet d'approfondir l'analyse des « fausses réponses » et qui permet aussi de construire une connaissance générale et abstraite portant sur le comportement face à un examen, supérieur aux connaissances proprement testé dans un examen (Moore, 2012).

### **Les commentaires des résultats et la distinction des fautes**

Une fois le discours pédagogique sur la bonne réponse est collectivement préparé, il reste à les communiquer aux élèves. La communication se fait de deux manières : les commentaires publics durant les cours, et les explications individuelles dans le bureau des enseignants.

### **Les commentaires collectifs et la distribution des connaissances générales**

La stratégie des enseignants est de ne pas commenter toutes les réponses durant le cours, mais de choisir les questions qui semblent problématiques, c'est-à-dire celles où la plupart d'élèves ont perdu des points. Etant donné que la durée des cours est limitée, il faut investir dans les contenus les plus rentables.

« Pour chaque question, je suis en train d'expliquer ce sur quoi ils veulent te tester, notez le ». Durant le cours juste après la correction et la distribution des résultats de l'examen majeur auquel nous faisons référence plus haut, Prof L a dit cette phrase au cours. L'explication de la bonne réponse se fait dans une logique renversée par rapport à la correction. Quand l'enseignante parlait de la question que nous avons discutée plus haut, elle a commencé par l'importance de synthétiser le thème principal du texte et de comprendre la fonction de chaque paragraphe dans le texte. Elle a d'abord montré que le texte portait sur les problèmes dans le développement urbain ; ensuite, elle a analysé le terme utilisé par la question ce qui demandait de repérer les informations dans le texte sans interprétation personnelle ; finalement, une chaîne logique entière est formée et est justifiée par le texte et la question.

La logique pour trouver la réponse face à cette question, collectivement discuté et débattu, est présentée comme normale et naturelle. Le texte et la question étaient sous les yeux de tous les élèves durant l'examen. La logique normale et la bonne réponse étaient ainsi disponibles pour tous les élèves. Ceux qui ont dérivé de la logique normale représente donc une déviation individuelle, qui s'écarte des réflexions normales que tous les autres ont eu en écrivant la réponse. L'existence de réponses diverses et la possibilité d'obtenir les 3 points entiers en formulant de réponse différemment sont estompés. Cependant, les élèves ne comprennent pas automatiquement l'origine de l'écart entre leur réponse et la bonne réponse, et surtout, ils veulent comprendre comment acquérir la compétence de réfléchir dans la bonne direction pour la fois prochaine, afin d'obtenir les points « qu'ils auraient dû avoir ».

### **Trouver la place des élèves par rapport aux courbes de normalité établie.**

Les concepts des points qui « n'auraient pas dû être perdus » et les « questions auxquelles on aurait dû répondre correctement » sont construits par la distinction entre les questions où on a le droit de se tromper et l'inverse. Ayant le droit de se tromper mentionne le manque d'un élément de connaissance, ce qui explique l'impossibilité de donner une réponse par l'élève. Or, n'ayant pas le droit de se tromper porte sur le manque de compétence, qui est ainsi un manque plus général et ne concernent pas les connaissances scolaires, mais construit par les connaissances pédagogiques.

A la fin de la correction, les résultats statistiques sont produits sur toutes les questions : chaque élève ayant obtenu tel point à telle question, la moyenne de la classe sur une question et le pourcentage d'élève qui ont donné la bonne réponse. Quand les élèves prennent rendez-vous avec les enseignants afin de discuter de leur copie, cette feuille est utilisée comme référence au lieu du *Guide*. Les « questions auxquelles on aurait dû répondre correctement » sont ainsi les fautes qui ont une place surplombante, et ce, en référence aux résultats statistiques ou par rapport à la performance de l'élève sur les autres questions. Ceci est un indice sur le manque d'une compétence précise dans un examen.

*Après l'examen, un élève vient dans le bureau des enseignants en demandant d'analyser ses résultats d'examen. Prof L sort les feuilles des résultats de toute la classe et demande si l'élève a compris quelque chose de nouveau depuis le début de l'année scolaire. L'élève réfléchit et résume deux changements dans les pratiques de répondre aux questions sur la copie : ne pas utiliser de modèle de réponse construit a priori et lire les longs textes en sautant des lignes afin d'accélérer. « Disons plutôt d'avoir une vue panoramique » l'enseignante corrige, et résume « tu as compris comment lire minutieusement les questions ». Ce sont les deux compétences que*

*l'élève a améliorées d'après elle. Elle commente par la suite les résultats généraux : les résultats sont bons cette fois, il n'y a qu'une question dont les notes sont relativement bas. L'élève a un doute sur les points donnés sur une question : je trouve qu'on m'a donné des points en trop pour cette question, car même la phrase n'est pas cohérente. L'enseignante répond : il n'y a pas de point en trop, c'est pas grave si la phrase n'est pas cohérente, tu as des qualités, tu as compris correctement la question. Il demande de décrire et tu as décrit. Tu as fait ce qu'on t'a demandé, c'est très bien. [Note du terrain dans le bureau des enseignants de littérature chinoise le 25 janvier 2016]*

Dans les entretiens avec les élèves, nous constatons que quand les élèves parlent de « questions sur les notes », il ne s'agit pas de douter la correction ou la justesse de la distribution des points. Les « questions » portent sur la difficulté d'établir les liens entre les points perdus et la compétence manquante, ou les points obtenus d'une manière surprenante et l'acquisition d'une compétence nécessaire. Quand un élève est dans ces deux situations, il se sent « faible », car il n'arrive pas à justifier la situation par lui-même. Les explications et les justifications que proposent les enseignants viennent donc combler ce manque et la possibilité d'avoir de vrais doutes est ainsi redirigé, renvoyer aux compétences des élèves. Si une manière d'évaluer individuellement les élèves est de les repérer dans les classements scolaires constitués par les résultats d'examen, la représentation de la hiérarchie est construite par le manque différencié de compétence. Le message portant sur la justification d'une place obtenue dans le classement est faite par l'intermédiaire d'un discours vertical et pédagogique. Il crée une homologie entre la représentation mentale de soi-même et le classement scolaire qui permet aux élèves de s'identifier à leur place dans le classement. .

### **Conclusion :**

Dans cette analyse, nous avons montré les trois moments au cours desquels la possibilité de négociation est ouverte aux enseignants et aux élèves par rapport à l'unique réponse correcte et leur identité. La négociation est toujours indirecte, médiatisée par la copie d'examen et par les résultats. L'examen en tant qu'outil de normalisation consiste en deux éléments: la production des identités par les classements et la production du discours pédagogique qui présente les lacunes des élèves et qui leur permet de reconnaître leur place dans le classement et d'assimiler les classements.

Pour le public français, ce cas chinois présente beaucoup de similitudes comparées aux classes préparatoires aux grandes écoles. Développé de la théorie de l'institution totale de Goffman (1968), Muriel Darmon (2013) développe la thèse de l'institution enveloppante qui met au travail

une population minutieusement sélectionnée. M’inspirant de ces deux auteurs, j’avance l’hypothèse que le *Gaokao*, un dispositif s’adressant à toute la population national d’une classe d’âge, est une institution impliquant dont les dispositifs sont destinés à absorber le temps et l’énergie d’une population par et pour la construction d’une hiérarchie à l’intérieure de la population, afin de garantir la stabilité de l’ensemble, l’harmonie.

*LI Siyu*

*Clersé (Université Lille 1) / CMH (ENS)*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Angenot, M. (2012). Le rationnel et le raisonnable: sur un distinguo de Chaïm Perelman, *Discours social*, 42.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2012). *La Construction sociale de la réalité - 3e éd. -*. Paris: Armand Colin.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity* (Revised edition). Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P., & de Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l’entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68–93.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, (86), 5–29.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires: la fabrique d’une jeunesse dominante*. Paris, France: La Découverte.
- Taylor, D. (2009). Normativity and Normalization. *Foucault Studies*, 0(7), 45–63.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M., Ewald, F., Fontana, A., & Senellart, M. (2004). *Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France*. Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1991). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates* (New Ed edition). Harmondsworth, Eng.; New York: Penguin.
- Goffman, E. (2002). La “distance au rôle” en salle d’opération. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 143(1), 80–87.
- Legrand, S. (2007). *Les normes chez Foucault*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Moore, R. (2012). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. New York, N.Y: Routledge.

Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**



**ROCHE Julia**  
**5<sup>ème</sup> année de thèse**  
**Sciences de l'éducation**  
**URMIS, Université Sophia-Antipolis, Nice**  
**joul8ster@gmail.com**

## **Mieux comprendre et expliquer la persévérance en première année d'études supérieures avec le modèle de l'intégration de l'étudiant de Vincent Tinto (1997) : suivi longitudinal d'une cohorte de 47 étudiants de leur année terminale au lycée à la fin de leur première année d'études supérieures**

### **Résumé :**

Notre thèse questionne la problématique de la persévérance dans l'enseignement supérieur en première année, marquée par de forts taux d'échec et de décrochage. Pour y répondre, nous avons distingué plusieurs types de persévérance en intégrant la réussite, utilisé le modèle de Tinto (1997) et le type d'études. Deux séries d'entretiens semi-directifs auprès de 47 jeunes ont été menés avant et après la première année d'études. Après l'encodage, l'analyse thématique fréquentielle, la matrice à regroupements conceptuels, les diagrammes de causalité et le test exact de Fisher ont permis d'analyser nos données. Les résultats montrent que certains des facteurs de pré-admission et la plupart des facteurs de l'expérience étudiante sont liés à la réussite et à la persévérance institutionnelle.

**Mots-Clés :** persévérance, réussite, lycée, études supérieures, expérience institutionnelle.

## **Introduction**

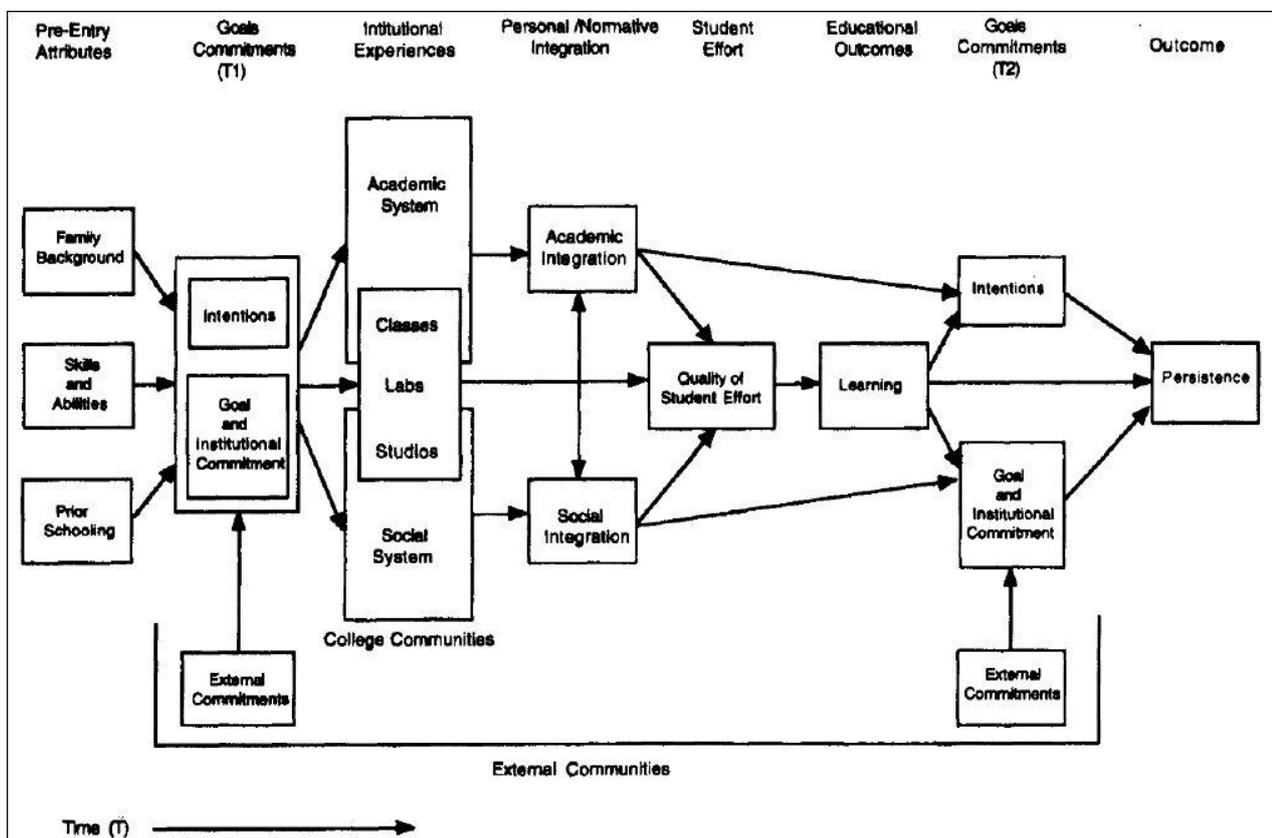
La transition du lycée vers l'enseignement supérieur est une période marquée par de nombreux changements auxquels les jeunes doivent faire face afin de s'intégrer académiquement et socialement à leurs études tout en apprenant à s'auto-gérer et construire leur identité en dehors de leurs études. Répondre à ces nouvelles exigences est un réel problème puisque nous observons que les taux d'échec et de décrochage ont principalement lieu en première année d'études supérieures en France comme à l'étranger, ce qui produit également des effets négatifs sur la collectivité et l'établissement quitté par les étudiants. Le décrochage et la persévérance institutionnelle dans l'enseignement supérieur en France sont des objets de recherche en construction très récents. Si de récentes méta-analyses et recensions d'écrits scientifiques ont montré que la persévérance institutionnelle et/ou la réussite académique étaient la résultante de processus complexes, multifactoriels et multidisciplinaires, peu d'études empiriques ont pu intégrer à leur analyse la complémentarité des diverses approches explicatives des deux phénomènes, présentant ainsi des limites. Par ailleurs, la délimitation conceptuelle de la persévérance et du décrochage est également problématique et mérite d'être approfondie et clarifiée.

## **Problématique, cadre théorique et objectifs de recherche**

Notre recherche a donc vocation de répondre à différents objectifs liés à ces différentes observations. L'un d'entre eux est de définir autrement la persévérance en l'adaptant à la transition du lycée vers l'enseignement supérieur. Nous considérons que la persévérance aux études ne se limite pas aux étudiants qui continuent dans le même cursus d'études mais qui font le choix de ne pas quitter l'enseignement supérieur. Les étudiants pouvant être qualifiés de décrocheurs parce qu'ils se réorientent sont persévérants mais non institutionnellement. Cette première distinction est importante puisqu'il y a souvent confusion entre la réorientation et l'abandon des études. Une seconde distinction également importante et provenant des amalgames faciles entre d'une part, réussite et persévérance et d'autre part, échec et décrochage a été prise en considération dans notre recherche. Quatre types de persévérance ont donc été retenues : la persévérance institutionnelle avec et sans réussite académique et la persévérance non institutionnelle (réorientation) avec et sans réussite académique. Notre problématique de recherche est donc de décrire et d'expliquer les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique en première année d'études supérieures dans une visée

comparatiste et holistique. Pour atteindre notre objectif principal de recherche, nous nous sommes inspirée du modèle théorique de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1997) qui bénéficie d'une reconnaissance parmi la communauté scientifique étant donné qu'il a été revu et amélioré à plusieurs reprises. Adoptant une approche chronologique et interactionnelle, ce modèle présente de multiples avantages puisqu'il restitue les facteurs de pré-admission aux études (bagage socio-culturel, implication familiale, antécédents scolaires) qui influencent dans un premier temps le premier rapport que l'étudiant construit par rapport à ses études et son futur établissement. Sont ensuite pris en compte les facteurs de l'expérience institutionnelle pendant l'année universitaire dont l'intégration académique (intérêt personnel pour les cours, adaptation aux nouvelles exigences académiques, rapports avec les enseignants et climat de classe positifs) et l'intégration sociale (liens positifs avec les pairs dans et hors des cours) qui s'influencent mutuellement et ont un impact sur l'engagement académique et institutionnel ainsi que sur l'évolution du projet de l'étudiant expliquant à leur tour la persévérance ou le départ institutionnel. Des facteurs externes aux études (engagements externes) ont également une incidence sur l'expérience étudiante et se manifestent par des problèmes personnels, familiaux et/ou financiers. Étant donné que le modèle se limite à la persévérance institutionnelle dans le contexte universitaire, nous avons également intégré la notion de type d'études dans la délimitation de notre cadre théorique.

Schéma 1 : modèle d'intégration de l'étudiant (Tinto, 1997)



## **Méthode de recherche**

Nous avons choisi de répondre à notre problématique de recherche avec l'usage des entretiens semi-directifs. Deux périodes ont été consacrées à l'élaboration des guides d'entretiens et leur passation, l'une s'étant déroulée pendant l'année de terminale dans quatre établissements ayant répondu présents pour une expérimentation et la seconde, au terme de la première année d'études dans l'enseignement supérieur. Le discours des participants (N = 47) a été analysé en prenant appui sur les méthodes d'analyse des données qualitatives énoncées par Huberman et Miles (2003) qui préconisent d'explicitier les étapes de recherche et de répondre aux critères de scientificité et d'éthique. Avec l'aide du logiciel N VIVO v.10, nous avons d'abord encodé nos données en fonction de listes d'indicateurs définis par rapport à notre problématique de recherche et cadre théorique puis avons eu recours à l'encodage ouvert et de second niveau. Pour décrire et explorer nos données, nous avons utilisé l'analyse thématique fréquentielle et la matrice à regroupements conceptuels rendant possible dans un deuxième temps la construction de deux typologies correspondant aux deux corpus d'entretiens, l'une relative aux processus d'orientation et l'autre décrivant l'expérience étudiante. Dans un troisième temps ayant pour objectif d'expliquer et de comparer les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique, nous avons utilisé le test exact de Fisher et élaborer deux diagrammes de causalité en ne reprenant que les variables significativement liées aux variables dépendantes étudiées pour notre recherche.

## **Résultats**

L'analyse thématique fréquentielle et la typologie des projets faites à partir du premier corpus soulignent que les processus d'orientation se déroulant au lycée sont la combinaison de plusieurs variables elles-mêmes exprimant un entrelacement de plusieurs logiques individuelles et sociales. Les trois logiques telles que théorisées par Dubet dans la sociologie de l'expérience scolaire nous ont paru les plus pertinentes et les plus proches des mécanismes que nous avons observés. Pendant cette période de transition, les lycéens sont impliqués dans une logique de stratégie pour se démarquer scolairement et professionnellement, ce qui est aussi fortement lié à la logique d'intégration sociale puisque leur choix d'orientation et leur connaissance des études reposent sur les représentations de l'enseignement supérieur telles que véhiculées principalement

par la famille mais aussi les connaissances issues du lycée (personnels éducatifs et amis) qui sont leurs principales socialisations de référence. Les lycéens sont aussi des acteurs qui négocient avec leur marge de manœuvre et qui réalisent des choix en ayant conscience des exigences futures (scolaires et professionnelles) et de leur degré de familiarité à l'enseignement supérieur. Le fait de prendre ce type de décision et de devoir s'affirmer dans la construction de son identité en étant plus ou moins en phase avec la famille traduit ainsi la logique de subjectivisation.

Les résultats issus du test statistique exact de Fisher relatifs aux facteurs de pré-admission et décrivant les processus d'orientation au lycée invalident la majorité de nos hypothèses en ce qui concerne les relations supposées significatives avec les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique. Ainsi, les variables déclinant le passé scolaire des lycéens sur le plan académique (absence de redoublement et de grandes difficultés académiques), leur type de projet et leur investissement personnel pour l'élaborer, l'origine sociale de leur famille ainsi que le capital culturel institutionnalisé de leurs parents et fratrie ne permettent pas de répondre à certaines de nos questions de recherche, ce qui n'est pas le cas de l'intérêt personnel manifesté à l'égard de l'institution scolaire par les lycéens, du soutien familial et des représentations de l'enseignement supérieur qui sont liées significativement aux quatre types de persévérance et la réussite académique alors que seul le soutien familial avant l'entrée aux études semble expliquer la persévérance institutionnelle.

L'analyse thématique fréquentielle et la construction d'une typologie de l'expérience étudiante en première année d'études supérieures faites à partir du second corpus d'entretiens permettent d'enrichir notre compréhension de l'expérience étudiante pour ensuite mieux expliquer la persévérance institutionnelle, la réussite académique et les quatre types de persévérance retenues pour notre recherche. Les premiers résultats relatifs à l'usage de ces deux outils font état de plusieurs processus mis à l'œuvre durant la première année d'études et qui peuvent une fois qu'ils ont été mis en relation, permettre de qualifier les expériences étudiantes de plus ou moins positives. L'analyse des propos recueillis auprès des étudiants va dans le sens de l'approche du métier d'étudiant de Coulon (1997), des trois logiques individuelles de la sociologie de l'expérience scolaire de Dubet (2014) ainsi que du modèle de Tinto (1997). Ainsi, la transition lycée – enseignement supérieur peut se comprendre à travers plusieurs étapes importantes qui sont marquées temporellement, et à partir des logiques individuelles des étudiants (Dubet, 2014) liées à leurs socialisations et leur impact. Il apparaît que plus les étudiants ont vécu une expérience de transition globalement positive, plus ils sont nombreux à réussir académiquement et à persévérer institutionnellement. La qualité du passage du lycée vers l'enseignement supérieur

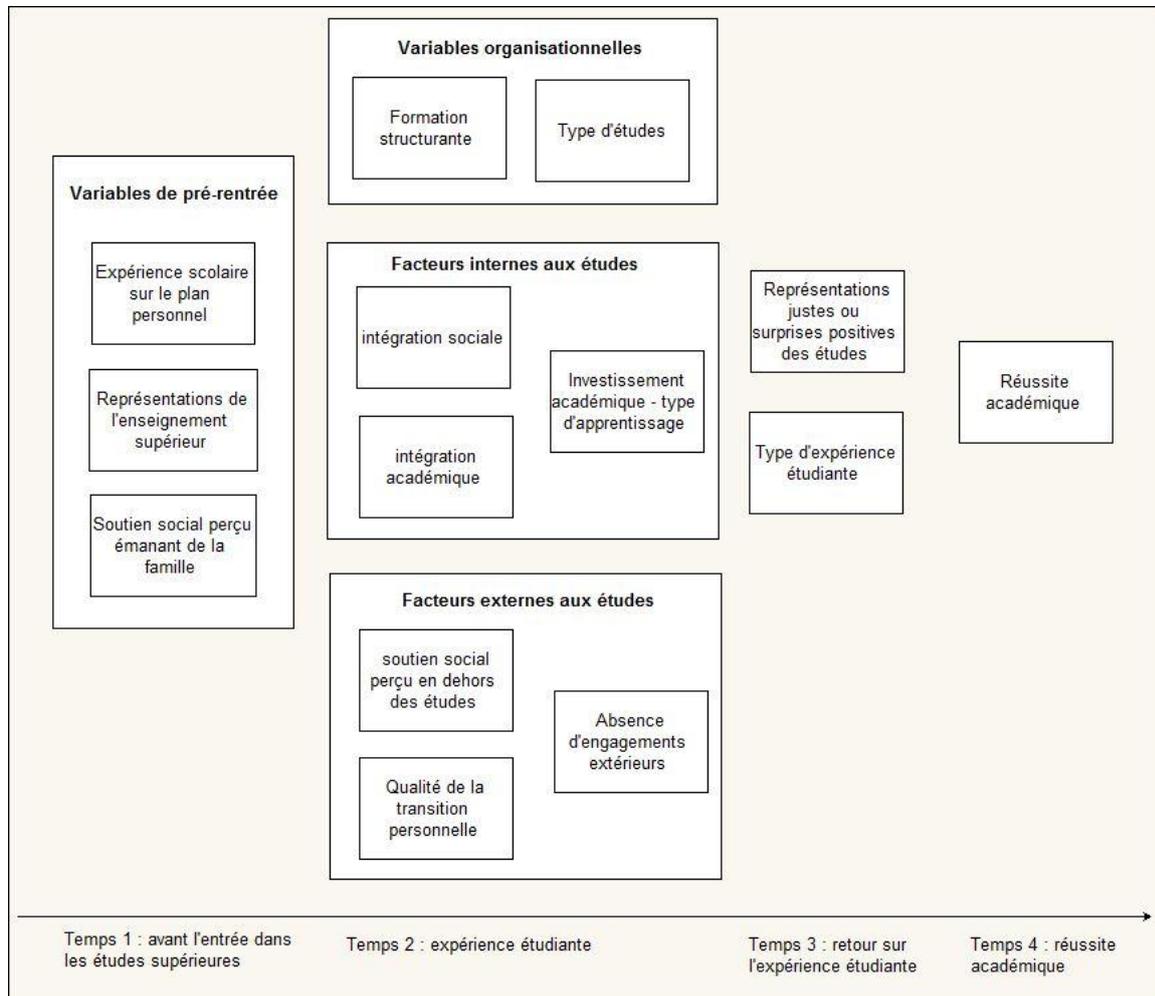
repose ainsi sur la combinaison de plusieurs variables qui sont l'intégration académique vécue sans difficultés majeures (compréhension et appréciation des nouveaux apprentissages et méthodes pédagogiques, rapports positifs avec les enseignants), l'intégration sociale (bonne entente avec les pairs), un engagement académique se manifestant par la présence à tous les cours, un soutien social provenant de la famille et des amis connus avant les études, l'absence d'engagements extérieurs, une transition personnelle positive et enfin, la satisfaction à l'égard de la formation. Moins l'expérience étudiante est positive et focalisée sur l'intégration académique, plus les risques d'échouer et de se réorienter sont grands même si nous avons pu observer que certains étudiants cumulant plusieurs expériences négatives ont persévéré et réussi leur première année d'études.

Les résultats relatifs au test exact de Fisher nous ont ensuite permis de mettre en valeur les relations significatives entre les variables étudiées et les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique. A l'exception de l'investissement académique (présence à tous les cours), toutes les variables décrivant l'expérience étudiante y compris la typologie que nous avons construite, différencient significativement les quatre types de persévérance que nous avons retenus pour notre étude, ce qui montre qu'il existe des mécanismes différents en fonction de la forme de persévérance étudiée. Cela peut être le premier signe que la catégorisation de la persévérance que nous proposons est pertinente mais elle vise à être vérifiée et enrichie avec l'apport d'autres recherches.

Toutes les variables sont liées significativement à la réussite académique sauf la satisfaction à l'égard de la formation. Ainsi presque toutes nos hypothèses qui stipulaient un lien entre les facteurs de l'expérience étudiante et la réussite académique ont été vérifiées et semblent confirmer le modèle de Tinto (1997). Une bonne intégration académique et sociale semblent prédire la réussite académique tout comme le type d'études, d'apprentissage, le soutien social perçu en dehors des cours, l'absence d'engagements extérieurs, la qualité de la transition personnelle, les représentations justes ou surprises positives liées à l'expérience institutionnelle ainsi que le type de l'expérience étudiante la plus heureuse ou focalisée sur l'intégration académique. L'absence de lien entre la satisfaction à l'égard de la formation et la réussite académique nous interroge. En effet, plusieurs méta-analyses récentes ont démontré que les étudiants motivés et manifestant de l'intérêt pour leurs études étaient plus nombreux à réussir que les autres, ce qui va à l'encontre de notre étude (Dupont & al., 2015). Néanmoins, la persévérance institutionnelle est liée significativement à cette variable. Cela signifie peut-être

que la réussite ne s'explique pas toujours de la même manière que la persévérance qui s'éprouverait plus dans les croyances motivationnelles que les autres types de facteurs étudiés.

Schéma 2 : diagramme de causalité de la réussite académique



Nos hypothèses définissant une relation significative entre la persévérance institutionnelle et les variables de l'expérience étudiante sont nombreuses à être réfutées, ce qui montre que le modèle de Tinto (1997) n'est pas celui qui nous permet d'expliquer le mieux la persévérance institutionnelle. L'intégration sociale, la qualité de la transition personnelle, l'absence d'engagements extérieurs et la formation telle que décrite par les étudiants n'expliquent pas le fait qu'ils poursuivent ou non leurs études alors que le soutien social perçu en dehors des études, le type d'études suivies, l'intégration académique, le type d'apprentissage, la satisfaction à l'égard de la formation, les représentations justes ou surprenantes mais positives en rapport avec les études et enfin le type d'expérience étudiante le permettent. Contre nos attentes, l'intégration sociale n'a pas semblé jouer sur la persévérance institutionnelle des étudiants mais uniquement sur la réussite académique. L'importance du soutien social extérieur aux études peut probablement la

compenser d'autant plus que les étudiants sont encore dans une période de transition et qu'ils découvrent l'enseignement supérieur et la prise en main de leur vie personnelle à côté des études. Les recours aux proches paraissent répondre aux besoins des étudiants les sollicitant et les citant comme source de soutien les plus importants. En revanche, l'intégration au groupe de pairs est vecteur de réussite et d'intégration académique puisqu'en échangeant et en travaillant avec les autres, les étudiants peuvent mieux apprendre leur nouveau métier. Le type d'apprentissage associé à la performance et reposant sur une approche superficielle des cours a été recensé seulement parmi une partie des étudiants appartenant au groupe de leurs pairs qui persévèrent institutionnellement et réussissent académiquement, ce qui ne va pas dans le sens de nombreuses recherches qui ont eu tendance à montrer que ce type d'apprentissage était beaucoup moins lié à la réussite et à la persévérance que celui réalisé pour la maîtrise et approfondi. Cependant, certaines recherches ont montré que ce type d'apprentissage orienté vers les performances étaient loin d'être univoques puisqu'elles arrivaient tantôt à la conclusion qu'il expliquait la réussite tantôt l'échec. Le fait que le type d'apprentissage associé au bachotage soit uniquement présent dans le groupe des étudiants en réussite et persévérant dans le même cursus peut être questionné en fonction des exigences académiques des filières d'études et du niveau d'études post-baccalauréat. En plus d'un effet éventuel du type d'études, nous pouvons ainsi croire que la première année d'études est censée favoriser la réussite d'un grand nombre d'étudiants en alignant les exigences académiques de l'enseignement supérieur avec celles de l'enseignement secondaire, au moins dans un premier temps afin que les primo-arrivants prennent leurs marques pour mieux apprendre leur métier d'étudiant. De plus, les méta-analyses récentes concernant ce type d'apprentissage ne mettent pas en avant des résultats univoques sur la probabilité de réussite et de persévérance.

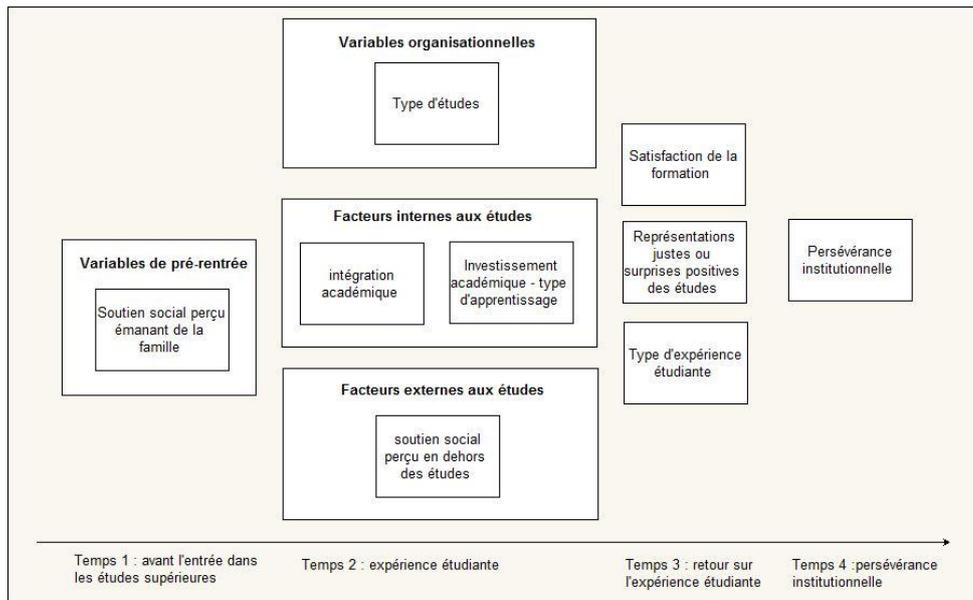


Schéma 3 : diagramme de causalité de la persévérance institutionnelle

## Limites

D'abord, la taille de notre échantillon est assez restreinte et se répartit de façon inégale entre les quatre types de persévérance retenus pour notre recherche. Pour plus d'objectivité et une meilleure compréhension des facteurs de la persévérance et de la réussite en première année d'études supérieures, il aurait été également bénéfique de trianguler nos données avec d'autres. D'autre part, la définition de certaines variables peut être discutable, notamment celles de l'investissement personnel lors de l'élaboration du projet et de la satisfaction de la formation. Il aurait été enrichissant de définir plus précisément l'investissement personnel, en fonction des actions des lycéens et du sens qu'ils leur attribuent. En ce qui concerne la satisfaction de la formation, regrouper à la fois l'intérêt manifesté pour les cours, la compatibilité de la formation avec les attentes des étudiants et le fait de se sentir bien et de vouloir continuer dans la même formation a permis de faciliter l'analyse mais il aurait été également intéressant d'étudier chacune de ces dimensions. Par ailleurs, les mises en relation inter-variables pourraient être plus développées même si l'analyse thématique fréquentielle des discours des étudiants a pu en déceler certaines. Nous faisons également le constat que notre usage du modèle de Tinto (1997) explique beaucoup plus la réussite académique que la persévérance institutionnelle. Nous pensons que cela est dû au fait que les variables motivationnelles manquent à notre approche ou sont insuffisamment présentes même si nous en avons intégrées quelques unes comme l'engagement académique comportemental, l'intérêt manifesté aux études et le projet compatible

ou non avec le cursus des étudiants. Cette auto-critique va dans le sens des observations de certains chercheurs : malgré la révision du modèle de Tinto, les variables motivationnelles qui sont propres aux croyances individuelles et non traduites en actes ne sont pas suffisamment prises en compte alors que l'on sait que certaines d'entre elles expliquent une part importante de la variance de la persévérance et de la réussite comme le sentiment d'efficacité personnelle.

## **Pistes de recherche**

Pour commencer, il serait intéressant de vérifier notre classement des types de persévérance et la typologie de l'expérience étudiante. Le fait de les tester sur un plus grand nombre d'étudiants, à différents niveaux et types d'études post-baccalauréat serait une première ouverture de recherche. Nous pensons aussi que la persévérance et la réussite aux études supérieures sont complexes et nécessitent une pluridisciplinarité pour mieux les comprendre. De plus, il faudrait définir la méthodologie de recherche afin d'avoir une perspective moins restreinte que celle par facteurs isolés qui ne prend pas suffisamment en compte des relations existant entre les variables. Le recours à ce type de méthode pourrait répondre à certaines de nos interrogations sur les effets directs et indirects de certaines variables de notre recherche comme le soutien social, les engagements extérieurs et la qualité de la transition personnelle encore peu prises en compte pour expliquer la réussite et la persévérance.

*ROCHE Julia*

*Laboratoire URMIS, Université Sophia-Antipolis, Nice*

## **BIBLIOGRAPHIE**

Dubet, F. (2014). Sociologie de l'expérience. La couleur des idées, Seuil, 288 p.

Dupont, S., Clercq, M. D., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, (191), 105–136.

Miles, M. & Huberman A. M. (2003) *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, de Boeck.

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, *Perspectives en éducation & formation*, de boeck, Bruxelles.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities : Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

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

**Colloque Doctoral International  
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016

---



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**CABARRUS Alberte**

**Année de thèse: 4**

**CRREF, Université des Antilles**

**Alberte.cabarrus@ac-guadeloupe.fr**



# **Homogénéité des savoirs et pluralité des dispositions incorporées; Quand la didactique en éducation à la sexualité devient productrice d'inégalités.**

## Résumé :

Notre recherche tente de comprendre de quelle façon, par sa contextualisation (Bru et Marcel, 2004; Poggi, 2014), la didactique en éducation à la sexualité (ES) est productrice d'inégalités dans les pratiques sexuelles des lycéens car, elle est contextualisée par le poids de l'institution et des prescrits (Chevallard, 2003) et contextualisante, par son action différenciée sur les pratiques des élèves. Cette double dimension contextualisée et contextualisante a été mise en évidence par une enquête menée auprès d'enseignants (30 questionnaires) et de lycéens (11 entretiens et 300 questionnaires). On a pu ainsi comprendre, comment la rencontre entre l'homogénéité des savoirs transmis en ES et la pluralité des dispositions incorporées des élèves peut-être vectrice d'inégalités.

Mots clés : dispositions incorporées, didactique contextualisée, didactique contextualisante, éducation à la sexualité, inégalités sociales.

## **Introduction**

Les recherches en contextualisation didactique ont fait émerger deux approches. Celle développée par Blanchet (2009) étudiée aussi par le CREEF (Centre de recherches et de Ressources en Éducation et en Formation université des Antilles), met en évidence la contextualisation didactique comme étant l'ensemble des contextes historique, géographique, économique et culturel qui aura une action sur le savoir transmis aux élèves. Cette influence est prise en compte par l'adaptation des contenus et des méthodes pédagogiques. L'autre approche est celle que nous retiendrons, elle s'intéresse à la contextualisation didactique comme un processus ayant deux étapes, la didactique contextualisée et contextualisante (Bru et Marcel, 2004 ; Poggi, 2014).

Nous situons notre étude dans le champ de la socio - didactique, car pour comprendre la mise en œuvre de ce processus, nous nous interrogeons sur l'impact des contextes sociaux, du contexte institutionnel et de la situation d'apprentissage de l'éducation à la sexualité (ES) proposée dans le milieu scolaire sur les pratiques sexuelles des lycéens. Nous cherchons à montrer comment, les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité, peuvent être un vecteur d'inégalités dans la production de conduites à risques sexuelles chez les lycéens. Nous formulons une double hypothèse : les pratiques enseignantes sont à la fois contextualisées, car assujetties au contexte institutionnel dans lequel elles s'insèrent et contextualisantes car productrices d'inégalités dans les pratiques sexuelles des lycéens. Après avoir situé le cadre conceptuel de l'étude au sein duquel s'initie la problématique de la recherche, nous présentons la démarche empirique, qui articule données quantitatives et qualitatives, et les résultats.

## **Éducation à la sexualité, contextualisation didactique et inégalités**

### **L'ES dans les lycées**

L'ES dans le milieu scolaire a évolué au travers de deux textes, la circulaire Fontanet de 1973 (Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973) et celle de 2003 (circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003). Ces textes précisent les objectifs du législateur en insistant sur le fait de responsabiliser l'élève dans ses choix sexuels, d'agir sur ses valeurs en lui précisant à la fois ce qui est permis et interdit. Ils offrent ainsi à l'enseignant le rôle de transmettre l'information adaptée qui doit permettre à l'élève de vivre avec les autres. L'enseignant devient dès lors un acteur d'éducation dans la sexualité, soumis au poids de l'institution. Cependant, la sexualité relève du domaine de l'intime, ce qui est enseigné à l'école interagit avec ce qui est transmis dans le contexte familial.

## **Relations interactives, contextes et situation d'apprentissage**

Bien que le concept « contexte » soit polysémique, nous gardons comme sens général l'environnement d'un élément sur lequel il agit et lui donne son sens, son orientation, sa valeur. Il permet la communication, l'échange, la rencontre entre différents objets qui vont se construire socialement par leurs interactions. Nous posons donc le contexte comme un système qui agit sur l'action et qui subit aussi en retour cette dernière. La contextualisation didactique apparaît alors comme un processus qui, par l'influence des pratiques de l'enseignant met en jeu le contexte social de l'élève et de l'enseignant et le contexte institutionnel au sein de la situation d'enseignement, considérée par Brousseau (1986) comme une « situation didactique ». Bru (2004), parle de pratiques contextualisées et contextualisantes, « les pratiques ne sont pas seulement contextualisées par le poids du contexte, elles sont aussi contextualisantes au sens où elles contribuent à la transformation de leur environnement et des rapports qu'elles entretiennent avec lui » (Bru, 2004, p. 71). Ces actions de didactique contextualisée et de didactique contextualisante font appel aux dispositions incorporées définies par Lahire comme « l'incorporation des produits des expériences sociales » (2012, p. 42). Les dispositions de l'élève étant d'abord le produit de sa socialisation familiale, celles de l'enseignant étant assujetties au poids de l'institution le contexte en didactique peut donc se définir comme l'ensemble des interactions mises en œuvre dans la situation d'apprentissage et associant de façon dynamique dispositions incorporées, circulation de savoirs et assujettissement (Chevallard, 2003).

La situation didactique subit une double contrainte, des dispositions incorporées des acteurs et de l'institution. L'institution est donc productrice de dispositions et est vue comme « un dispositif social « total » » (Ibid.) qui va agir sur les pensées. L'action didactique est contextualisée car transformée par l'institution. Faire l'hypothèse d'une didactique contextualisée ne suffit pas, car au sein de la situation didactique, l'action se produit aussi sur les dispositions incorporées des élèves. Lahire (2012) présente la construction des actions et des comportements comme étant le résultat de dispositions produites par les expériences passées et présentes, elles sont caractérisées par le contexte dans lequel l'action se déroule et par les contextes qui auront été traversés au préalable. La situation didactique étant un lieu d'échanges, de socialisation est, à ce titre, créatrice d'expériences, elle est donc susceptible de contribuer à reconfigurer les dispositions incorporées (Poggi, 2014). Semblable à tout contexte, elle agit comme déclencheur de « dispositions, formateur de compétences, d'appétences, de croyances et d'habitudes mentales et comportementales » (Lahire, 2012, p. 22 et 26). Lahire établit des liens entre les dispositions déjà incorporées et celles émergeant du contexte présent, par la formule « passé incorporé + contexte présent = pratiques » (Ibid., p. 35).

Par cette action sur les dispositions, la didactique en ES agit également de façon contextualisante, devenant elle-même un déterminant de comportement. Cette action contextualisante se trouve confrontée au poids des dispositions de sexualité produites au sein de la famille et différentes selon cette dernière, car elle est le premier lieu de construction des normes sexuelles (Bozon, 2013). Au sein de la situation didactique il y a donc interactions entre le contexte institutionnel, les contextes sociaux et la situation didactique, sources potentielles d'inégalités lorsque le savoir est appréhendé de façon égalitaire par l'enseignant.

### **Inégalités en ES dues aux contextes**

Les inégalités, qu'elles soient d'ordre social, de santé ou d'éducation, varient selon les contextes dans lesquels se déroule l'action, mais aussi selon les contextes de socialisation. Duru-Bellat (2009) montre de quelle façon contexte familial et contexte scolaire pèsent sur la fabrication des inégalités scolaires, « au sein des familles, dont les conditions de vie inégales forment des environnements inégalement stimulants pour les enfants » (Zaouche-Gaudron, citée par Duru-Bellat, 2009, p. 7). Cependant, le dispositif scolaire contribue à accentuer cette tendance du fait que « les inégalités sociales spécifiques découlent de l'accès à des contextes scolaires de qualité inégale et ségréguée » (Duru-Bellat, 2009, p. 2).

En sociologie, les chercheurs observent que la sexualité se construit par rapport aux dispositions façonnées durant les phases de socialisation primaire et dépend de facteurs biologiques, sociaux et psychologiques. Elle n'est donc pas innée, « chez l'humain [elle] n'est pas une question d'instinct » (Gouyon, 2009, p. 356-381) mais plutôt une construction sociale, "rien ne va de soi dans la sexualité et l'observation des pratiques des relations et des institutions est essentielle afin de comprendre son fonctionnement" (Bozon, *op.cit.*, p. 5). La sexualité se construit en fonction du contexte familial, mais aussi des autres contextes de socialisation traversés par l'acteur tout au long de son existence, « les inscriptions sociales des individus se composent à la fois d'éléments hérités de leur milieu d'origine et acquis au cours du cheminement par lequel ils se construisent une position personnelle » (*Ibid.*, p. 77). Par conséquent, lorsque l'adolescent arrive au lycée, sa sexualité est déjà façonnée par son environnement social. Cependant, par la place qu'elle accorde à l'éducation à la sexualité, l'école vient compléter l'action de transmission de normes et de valeurs de sexualité entre les générations. La sexualité n'est plus fondée sur un ensemble hégémonique de valeurs et de normes, mais sur une diversité de situations productrices de dispositions. Les dispositions incorporées sexuelles produites au sein du contexte familial seront influencées et modifiées de façon inégale durant la scolarité.

## **Problématique et hypothèses**

Le croisement des regards didactique et sociologique met en évidence la transformation des dispositions incorporées de sexualité produites d'abord par la sphère familiale sous l'action d'autres contextes, tels que le milieu scolaire ou la rencontre avec les pairs (*Ibid.*, p, 2012). On peut donc se demander comment dans la situation didactique en éducation à la sexualité, les pratiques enseignantes peuvent être vectrices d'inégalités par la production ou au contraire la limitation de conduites à risques sexuelles chez les lycéens. Nous posons les hypothèses que les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité sont contextualisées, car assujetties au contexte institutionnel dans lequel elles s'insèrent et contextualisantes car productrices ou réductrices d'inégalités dans les contextes sociaux.

## **Méthodologie**

Afin d'appréhender nos hypothèses, nous avons mené une enquête avec un volet quantitatif et un qualitatif.

### **Volet quantitatif**

Etude 1 : questionnaires enseignants

Cette étude quantitative est menée auprès de 50 enseignants de lycée professionnel, en prévention santé environnement. 87% des cas de grossesses concernent des élèves mineures scolarisées en lycée professionnel et l'éducation à la sexualité est un module évalué dans les épreuves des BAC professionnels. Notre objectif est d'évaluer l'utilisation des curricula et leur place dans les choix pédagogiques au regard de la prise en compte des dispositions incorporées des élèves. Les questions à échelle ont permis de mesurer les associations et les oppositions. Afin de préserver l'anonymat, un point de réception et de remise a été fixé dans chaque établissement, le retour est de 66,66% (N = 30).

Etude 2 : questionnaires lycéens

Cette étude concerne 300 lycéens de lycée professionnel de la Guadeloupe. Elle nous permet de déterminer les facteurs qui influencent les pratiques sexuelles des jeunes et la construction des inégalités dans les conduites à risques. Les questionnaires ont été administrés au sein des classes sous la surveillance des enseignants. La proximité entre les élèves a permis des échanges qui ont pu influencer les réponses.

L'échantillon est composé de 165 filles et 135 garçons, 114 familles monoparentales et 149 nucléaires, Dont 73% enfants d'ouvriers.

## **Volet Qualitatif**

Etude 3 : entretiens auprès de mères mineures

L'étude qualitative a été réalisée par entretiens semi-directifs auprès de onze mères mineures scolarisées (7 placées, 4 chez leur parent). Sept viennent de famille monoparentale, dont cinq de souche matrifocale et quatre de famille nucléaire.

Chaque entretien a duré 45 minutes. La situation d'entretien donne aux jeunes filles l'occasion de parler de leur perception et de leur ressenti sur l'éducation à la sexualité faite à l'école et au sein de leur famille. L'interviewer est une femme d'environ 40 ans, cet élément a pu constituer un biais dans les entretiens, ces derniers ayant montré l'importance du regard de l'adulte sur la sexualité des jeunes.

## **Résultats et discussion**

### **Action contextualisée et production de dispositions incorporées en éducation à la sexualité**

À partir des questionnaires enseignants, une série de résultats a permis de cerner leur positionnement face à l'institution et au contexte familial dans leur pédagogie de l'ES. L'hypothèse est en grande partie validée par les réponses des enseignants. En effet, ces derniers s'appuient sur le discours institutionnel pour conforter leurs pratiques en éducation à la sexualité. Pour 70% d'entre eux les programmes des prescrits orientent les contenus et leur démarche pédagogique. 82% pensent que le fait que l'éducation à la sexualité soit inscrite dans le référentiel rend légitime leur intervention sur la sexualité auprès des élèves et 64% n'ont pas comme objectif d'agir sur les pratiques sexuelles des élèves, mais de leur transmettre des savoirs sur les conduites à risque et les modes de prévention.

Les enseignants déclarent accorder une faible importance au contexte familial dans leur pratique. Ils estiment que les parents sont défaillants dans l'éducation à la sexualité, ce qui justifie leur intervention. Ainsi 100% des enquêtés affirment qu'il est bien du rôle des parents de parler de sexualité avec leurs enfants, mais que ce temps d'échange est très insuffisant. 53% des interrogés n'ont pas comme devoir de savoir et de tenir compte de ce qui se passe dans la famille, leur référence étant principalement les prescrits. Ces résultats montrent à quel point les prescrits constituent la référence prioritaire des enseignants. Nous retrouvons ici l'hypothèse développée par Chevallard (2003) selon laquelle l'institution en tant que « dispositif social total » influence de façon déterminante les pratiques enseignantes. En éducation à la sexualité les pratiques enseignantes sont soumises et légitimées par les curricula prescrits, cependant en amont de l'école des dispositions incorporées de sexualité sont produites au sein de la famille. La

dimension contextualisée de la didactique est surtout le produit des prescrits tandis que les dispositions incorporées produites par la famille sont ignorées. Pourtant, les pratiques sexuelles des jeunes sont davantage soumises à l'héritage familial, ce qui est confirmé par l'analyse des discours des mères mineures et des résultats des questionnaires élèves. Les résultats mettent d'abord en évidence le poids des traditions dans le choix sexuel des élèves et confirment ce que dit Bozon (*op. cit.*, 2013) « la sexualité est d'abord un héritage ».

Cet ancrage dans la tradition se manifeste par une forme de déni des parents sur la maturité sociale des adolescents et des risques qu'ils encourent. En effet, certaines d'entre elles ont souligné que les parents ne parlaient pas de sexualité, car les considérant comme trop jeunes pour vivre des expériences sexuelles ou pour sortir seules. Et par la reproduction sociale des formes de famille, cinq des filles issues de familles matrifocales, déclarent « c'est ma grand-mère qui m'a élevé, car ma mère n'était pas souvent là » ; « On vit chez ma grand-mère et j'ai dû aller vivre avec mon père, car elle se mêlait de tout et ma mère l'écoutait". La grand-mère joue donc un rôle central dans l'éducation de la jeune fille. On peut parler d'une transmission de dispositions. Toutes ces jeunes filles se sont retrouvées enceintes chez leur mère, et le mode de vie de la mère a influencé leur choix de rester dans la famille et de garder l'enfant, de poursuivre leurs études ou d'aller travailler. Enfin les données de l'enquête quantitative montrent que l'éducation faite au sein des familles est genrée, 74,5% parlent de sexualité avec leur enfant et 34,5% présentent la sexualité comme un interdit. 80% des élèves pensent que la sexualité est différente selon les sexes et 86% que la représentation des parents est différente selon les sexes. La forme contextualisée de la didactique en ES se manifeste par l'assujettissement des enseignants à l'institution. Cette uniformité des curricula prescrits conjuguée, à une cécité de la diversité des élèves, n'est-elle pas potentiellement productrice d'inégalité?

### **Didactique contextualisante et production d'inégalités**

L'analyse des données d'entretiens et de questionnaires élèves permet en partie d'identifier les processus contextualisants et ceux liés à la production des inégalités par la didactique. Les entretiens font apparaître deux points. Premièrement, il existe des distances entre les discours sur la sexualité faite dans la famille et ceux tenus au sein de l'école. Les filles trouvent que les parents parlent de leur sexualité de façon trop familière, voire vulgaire . Le discours tenu à l'école est quelquefois perçu comme scientifique, éloigné de leur réalité. Elles soulignent le fait que les enseignants ne sont pas à leur écoute. Deuxièmement, toutes les mères interrogées ont de bonnes connaissances sur la sexualité, toutefois deux catégories émergent. Pour celles issues de familles nucléaires et dont les parents sont des cadres, les savoirs et le vocabulaire sont proches de ceux transmis à l'école. Les pratiques sexuelles sont protectrices, les filles veulent surtout se

construire un avenir professionnel. Pour celles issues de familles matrifocales (100%) et monoparentales (70%), le discours est éloigné de l'école. Les pratiques sont peu en lien avec les savoirs. Elles insistent sur le fait que ce n'est pas à l'enseignant de leur parler de sexualité, car cela a tendance à les embrouiller, la famille s'inscrivant plus dans de l'interdit et l'école dans du permissif. Elles justifient leurs pratiques par ce qui est fait au sein de la famille, elles sont plus nombreuses à ne pas se protéger durant les rapports sexuels et à ne pas voir l'enfant comme un frein à leur construction sociale. Leurs pratiques sexuelles sont plus à risque.

Ces faits sont confirmés par les questionnaires, car 59% des élèves trouvent que ce qui est enseigné à l'école est en lien avec la famille, 78% de ces élèves sont issues de familles de cadre. 67% de ceux qui trouvent qu'il y a un écart entre les deux discours viennent de familles monoparentales. Les pratiques sexuelles sont inégales, certaines sont protectrices et en lien avec ce qui est enseigné à l'école, 85% des interrogés sont influencés par ce que dit l'enseignant et pour 50% cette influence est forte. Pour l'autre moitié, c'est la famille qui influence les pratiques et ce qui y est transmis est souvent éloigné de l'enseignement scolaire. L'appréhension de la sexualité et de l'ES varie selon le profil sociologique des élèves. Nous retrouvons l'hypothèse de Duru Bella (2003) selon laquelle la non-prise en compte des spécificités familiales contribue à la construction des inégalités par l'école. Le rôle de l'école est de rendre responsable les jeunes dans leur sexualité, par les mêmes savoirs et les mêmes méthodes pédagogiques au sein d'un milieu didactique. Ors dans ce milieu des dispositions incorporées différentes se rencontrent. L'impact de l'école sur ces dispositions varie donc, selon le profil sociologique des élèves, ce qui est producteur d'inégalités dans l'appropriation des savoirs et dans les pratiques sexuelles des jeunes.

## **Conclusion**

Notre étude a montré que sous l'influence de l'institution la didactique en ES est contextualisée (Chevallard, 2003) et qu'en fonction des caractéristiques de la famille, l'action sur les dispositions incorporées est inégale. (Lahire (2012) ; Bozon (2013)). Cette action sur les dispositions rend, la didactique en ES contextualisante et productrice d'inégalité, car elle a agi sur les pratiques sexuelles des élèves, dans les contextes externes au milieu didactique (Bru, 2004 ; Poggi, 2014). La rencontre entre la didactique institutionnellement homogène et la diversité des dispositions incorporées sociologiquement contrastées a pour conséquence une inégalité dans l'appréhension des savoirs sur la sexualité et dans les pratiques sexuelles chez les lycéens. La didactique en ES est donc vectrice d'inégalités par sa contextualisation.

*CABARRUS Alberte  
CRREF ESPE, Université des Antilles*

## **BIBLIOGRAPHIE**

Anciaux, F., Forrisier, T., Prudent, LF. (2012). *Contextualisation didactique. Approches théoriques*. Paris: l'Harmattan.

Bozon, M. (2013). *Sociologie de la sexualité*. Paris: Nathan

Brousseau, G. (1986); Chevallard, Y. (1985). *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*.

Duru-Bellat, M. (2009). *Accès à l'éducation: quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui?* Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010 Atteindre les marginalisés.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Seuil

Poggi, MP. (2014). EPS en milieu difficile : processus de contextualisation et approche socio-didactique. *Questions Vives*, 22, 17-34.

Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**DELLENBACH Carine**  
**3<sup>e</sup> Année de thèse**  
**Laboratoire ÉMA, Université Cergy-Pontoise**  
**carine\_dellenbach@yahoo.fr**



# **L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE DES JEUNES ENFANTS : QUELS OBJETS et QUELLES MÉDIATIONS POUR QUELS ENJEUX ?**

Résumé :

Cette proposition s'attache à interroger la place et le rôle accordés aux objets véhicules d'art dont font partie les livres d'art pour la jeunesse dans les situations d'éducation artistique et culturelle à l'école primaire et en contexte non formel (bibliothèque, musée). Il s'agit de mettre au jour, grâce à des enquêtes et à des observations in situ, les liens existant entre ces objets de médiation, les instances éducatives et le sujet apprenant, et d'identifier leur effet sur ce dernier. A partir des premiers résultats, nous montrerons que, parmi ces objets, certains livres d'art pour la jeunesse pourraient constituer un « objet-frontière », base matérielle d'une médiation à la construction de la connaissance en ÉAC, et constituer le terreau d'une culture commune accessible et partagée.

Mots clés : éducation artistique et culturelle, didactique de l'art, objets-frontière

Notre recherche doctorale, au sein du laboratoire ÉMA de l'université de Cergy-Pontoise, qui s'inscrit dans une perspective d'analyse de la transmission et de l'appropriation des savoirs artistiques et culturels, interroge les modèles et les pratiques de transmission et de médiation culturelles en contexte scolaire et en contexte non formel (bibliothèques, musées).

## **Problématique et enjeux**

L'objectif est de mesurer l'impact des séances d'ÉAC (Éducation Artistique et Culturelle) en milieu scolaire et non-scolaire sur les élèves en termes d'apprentissages, d'acquisition des savoirs, d'expérience et de mémoire des œuvres (place de la réception, place de la praxis, de l'émotion et de la sensibilité), ce, dans le contexte de la refondation de l'École de la République (2013), des nouveaux programmes et de la problématique du rapport au savoir et de sa transmission. En effet, émerge avec cette problématique l'hypothèse de l'épuisement de la forme scolaire, forme à laquelle sont bien souvent attachés des modèles pédagogiques anciens. Or, ces modèles, liés à la forme scolaire et académique, ont montré leurs limites (Astolfi, 1992 ; Vincent, 1994).

La question se pose également de l'utilisation de la littérature d'art pour la jeunesse (ou LIAJE) (catégorie de livres qui parlent d'art et/ou qui donnent à voir l'art aux enfants d'âge primaire, en ce qui concerne notre recherche, de 4 à 10 ans). De fait, dans le cadre des séances d'ÉAC, la littérature de jeunesse (LIJE) étant légitimée par les listes d'œuvres et jusque dans les programmes et orientations, la catégorie des livres d'art pour la jeunesse peut être utilisée, que ce soit à l'école ou encore au musée, en bibliothèque. Cependant, le problème de la médiation de ces ouvrages dans l'optique d'une école inclusive et de l'égalité d'accès à l'art et à la culture apparaît. En effet, les « supports composites<sup>1</sup> » qui les constituent, en raison de leur statut d'iconotexte<sup>2</sup>, peuvent soulever des problèmes de compréhension induits par la complexité du rapport texte-image, la méconnaissance et le manque d'outils d'analyse de la littéracie, de la littéracie visuelle (voire numérique dans le cas des formes dérivées numériques), notamment au niveau élémentaire.

A partir des premiers résultats de nos enquêtes par voie de questionnaires et entretiens semi-directifs auprès d'enseignants, d'élèves (selon un échantillonnage précis prenant en compte l'origine socio-culturelle et la situation de réussite scolaire), de formateurs, de médiateurs

<sup>1</sup> Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton C. & Marin, B. (2012) « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-80.

<sup>2</sup> Pour la définition de l'iconotextualité, nous nous reportons aux travaux de Michael Nerlich : L'iconotextualité désigne « une œuvre dans laquelle l'écriture et l'élément plastique se donnent comme une totalité insécable, au sein de laquelle la coexistence de deux modes d'expression gardent chacune leur spécificité propre », in Montandon, A. (Eds.) (1990). *Iconotextes*. Paris, Ophrys, p. 8.

culturels institutionnels, et de futurs enseignants et médiateurs culturels en formation, ainsi que de nos premières observations de séances d'ÉAC à l'école primaire, il s'avère que la LIAJE est peu utilisée. De fait, émergent toutes sortes d'objets de médiation artistique autres qu'il convient de prendre en compte. Nos observations ont en effet fait apparaître des objets de transmission et d'appropriation de l'art aux formes très diverses, anciennes ou nouvelles, qu'il s'agit d'interroger quant à leur effet sur les élèves. Nous nous efforçons de comprendre quels sont les différents canaux empruntés pour cette transmission de l'art et de la culture.

Nous proposons de regrouper ces objets d'intermédiation sous l'appellation générique provisoire *d'ovéa* (pour « objets véhicules d'art »).

## **Premières hypothèses**

Pour notre part, nous formulons l'hypothèse que la LIAJE qui constitue une catégorie de ces objets de transmission, d'appropriation et de sensibilisation à l'art, pourrait constituer un support pour un dialogue inter-arts, transdisciplinaire, transversal au service de la notion de Parcours (PÉAC) et qu'en tant qu'objet-frontière, elle servirait la sensibilité, la transmission et l'appropriation des savoirs en ÉAC et permettrait l'acculturation. La transmission artistique et culturelle (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pourrait être facilitée lorsqu'il existe un va-et-vient en classe, via les livres d'art pour la jeunesse, entre la réception (attention, émotion, imprégnation), la *praxis* (« agir productif » caractérisé par une dynamique entre action et réflexion, Gaillot, 1997), et l'acquisition de connaissances qui font de l'élève-enfant un connaisseur (le « connoisseurship » de Schaeffer, 2015).

## **Premières investigations**

Dans le but de confirmer nos constats et de vérifier nos hypothèses, nous avons mené plusieurs enquêtes, entretiens et observations in situ :

- Enquête quantitative auprès des professeurs des écoles sur leurs usages des livres d'art pour la jeunesse (166 questionnaires enseignants sous forme papier et en ligne, 6 questionnaires formateurs, 12 questionnaires étudiants Master médiation culturelle, de 2015 à 2016).
- Enquête qualitative auprès des personnels de 3 bibliothèques-médiathèques et de 2 BCD, d'institutions culturelles et muséales (BnF, MIJ de Moulins, services éducatifs du musée de la Carte à jouer et du Centre Pompidou), mais aussi d'une formatrice culturelle indépendante intervenant à la BnF, aux Trois Ourses, ...

- Entretiens semi-directifs avec des professeurs des écoles et des élèves en lien avec des séances d'ÉAC.
- Réalisation d'observations par captation audio/vidéo de différentes séances d'ÉAC en classe (de la moyenne section de maternelle jusqu'au CM2, soit de 4 à 10 ans, restituées pour certaines sous forme de synopsis et de verbatim d'élèves).

Il s'avère que le livre d'art pour la jeunesse est plus reconnu, plus utilisé en contexte non formel grâce aux médiations qui se font autour de l'art, de la littérature et des ateliers de pratique artistique.

## Questions de recherche

- Comment définir et catégoriser les LIAJE? Une première définition les décrirait comme tout livre qui parle d'art ou qui montre l'art aux enfants. Cependant, cette acception est bien trop large dans le cadre de notre recherche. En effet, le LIAJE revêt des formes très diverses et est porteur d'intentions très variées, allant de l'intention de transmission (dans la lignée de l'histoire de l'art) à la propédeutique à une « praxis » en passant par l'objectif d'éveil sensible. Devant l'ampleur de notre sujet d'investigation, nous avons choisi de circonscrire notre recherche principalement à la monographie, au documentaire, tout en mesurant la présence et le rôle du docu-fiction et de la fiction.
- Quels sont les *ovéa* les plus profitables aux élèves, permettant la transmission, la réception, l'acquisition, l'appropriation la plus efficiente, mais aussi la plus égalitaire et démocratique de l'art possible?
- Quels sont ceux qui apportent une plus-value par rapport aux objets traditionnels (en élémentaire, le manuel d'histoire/histoire des arts, en maternelle, l'affiche) ?
- Quels sont ceux qui permettent une mémorisation meilleure et durable de la notion, courant, artiste ?
- Quels sont ceux qui permettent de créer un lien fort entre théorie (histoire des arts) et pratique (création artistique) ?
- Comment les *ovéa* sont-ils utilisés par les enseignants, médiateurs, formateurs ?

## Méthodologie, cadre théorique et premiers résultats

En ce qui concerne les LIAJE, les résultats de nos enquêtes en contexte scolaire corroborent les analyses universitaires de Pasa & Beges<sup>1</sup> sur l'utilisation de la LIJE en classe, à savoir que nous observons une faible représentation des livres d'art pour la jeunesse dans les classes primaires et dans les usages des enseignants en ÉAC et lors de pratiques transdisciplinaires. Cette sous-utilisation à l'école primaire est liée à une certaine méconnaissance de ce type d'ouvrage, de l'aveu même des enseignants interrogés. Or, du fait même de leur statut de textes composites, de par leur rattachement aux écrits cultivés et à un usage majoritaire dans les milieux socio-culturels favorisés, il est d'autant plus nécessaire de les introduire dans les classes<sup>2</sup>. Ces ouvrages doivent être utilisés et accompagnés afin d'aider les élèves à décrypter l'implicite, d'apporter les réquisits scolaires manquants, de renforcer les compétences lectorales et cognitives du sujet-lecteur/spectateur et de lui permettre d'acquérir les stratégies de lecture nécessaires et les compétences et connaissances « métacognitives ». L'utilisation du LIAJE, à condition qu'il bénéficie d'une médiation, pourrait favoriser une pédagogie explicite (Lahire, 2006), créer un habitus, un répertoire d'œuvres, d'artistes et de notions artistiques dès l'école maternelle et créer un effet d'acculturation, ainsi qu'une réelle démocratisation de l'art et de la culture.

Nos observations de séances se font en nous appuyant sur les travaux concernant l'action didactique conjointe du professeur et des élèves de Sensevy & Mercier (2007). Selon Sensevy, l'action didactique est une co-action dont l'objet transactionnel est le savoir. Nous pouvons avancer que la dimension artistique des pratiques d'enseignement de l'ÉAC est rendue possible en fonction de l'action conjointe du professeur et des élèves.

Pour aller plus loin dans notre analyse, il convient de repérer dans la transaction didactique :

- les formes de mobilisation des élèves
- les échanges verbaux et les attitudes corporelles (communication non verbale)

<sup>1</sup> Pasa, L., Beges, C. (2006). « Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ? La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques », *Les dossiers des sciences de l'Éducation*, 15, 2006, 89-101. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

<sup>2</sup> Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., Marin, B. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères* 45, p. 63-79, § 39 : « Certes, quel que soit le support concerné, lire consiste à rassembler des significations ; mais la spécificité des supports composites, liée notamment dans le cas des récits au caractère fortement insaturé de la narration (Poslaniec, 2002), laissant plus qu'ailleurs au lecteur la possibilité de tisser lui-même le lien entre des éléments hétérogènes, nous paraît susceptible d'augmenter le risque d'éclatement de la production de significations. Loin de penser que ces supports n'ont pas leur place à l'école, il nous apparaît que leur complexité gagnerait à faire l'objet d'une prise en compte visant à penser l'équilibre entre décomposition et recomposition. »

- les corrélations entre « gestes d'étude » des élèves et gestes professionnels enseignants<sup>1</sup> (Bucheton, 2009)
- l'observation de la gestion des artefacts (livres, tableau(x), outils) avant, pendant et après la séance.

Nous suivons la méthode de l'analyse comparative qui, « prenant fondamentalement appui sur l'observation des différences et des similitudes », se veut objective et se garde donc de toute interprétation évaluative ou normative<sup>2</sup>. Nous collectons des données d'observation et effectuons le recueil de supports pédagogiques et de traces « observables » : indices matériels produits par l'activité d'enseignement et celle d'apprentissage, émanant de l'enseignant comme des élèves, tels que manuels, livres d'art pour la jeunesse, affiches, notes, exposés, productions finales d'écrits, productions visuelles issues de pratique d'atelier, représentant un élément important de notre recherche. La variable « niveau de classe » est dépendante de la difficulté à trouver des enseignants acceptant de participer à notre recherche. L'analyse des résultats tiendra compte in fine de ce paramètre (à ce jour sept classes, soit environ 200 élèves, de la moyenne section au CM2).

Nous suivons à ce titre les orientations de Goigoux<sup>3</sup> (2007) qui propose une grille d'analyse des pratiques enseignantes tenant compte du genre professionnel, du travail prescrit, du travail réel et de la tâche redéfinie, ainsi que du rôle des artefacts (instruments didactiques) médiatisés par des schèmes d'utilisation (manière dont ils sont utilisés) dans l'activité enseignante et la transmission des savoirs, ce, appliqué ici à l'ÉAC et en nous appuyant sur les compétences et attendus de fin de cycles des nouveaux programmes de l'école primaire.

A l'issue des observations in situ et des entretiens avec les élèves, il semble que l'utilisation des livres d'art pour la jeunesse puisse favoriser la familiarisation avec les arts et la culture et les acquisitions de connaissances et compétences (savoirs, savoir-faire, voire savoir-être) en ÉAC.

Le recueil des observables montre que notre objet initial d'étude est un médium assez peu usité comparativement aux autres observables, notamment en classe et au musée. Cela nous conduit actuellement à faire porter notre recherche sur tous les *ovéa* répertoriés.

<sup>1</sup> Bucheton, D. (Eds.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.

<sup>2</sup> Rapport *Observatoire des pratiques pédagogiques en cycle 3, Analyse des observations de séances*, Université de la Réunion, Académie de la Réunion, 2010, [http://pedagogie1.ac-reunion.fr/circons/stesuzanne/pdf/OPP\\_ASM\\_rapport1.pdf](http://pedagogie1.ac-reunion.fr/circons/stesuzanne/pdf/OPP_ASM_rapport1.pdf), p. 118, consulté le 13/01/2016.

<sup>3</sup> Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education & Didactique*, 3 (1), 2007, 47-69. Presses universitaires de Rennes, chapitre intitulé « Une activité médiatisée par les instruments didactiques », p. 59-60.

## **Mesure de la plus-value spécifique apportée par le livre d'art jeunesse**

Ainsi, nous pouvons parler du LIAJE comme objet-frontière. La transmission de l'ÉAC est bien facilitée par cet « interface de médiation », permettant la « socialisation de l'expérience esthétique des œuvres » (Schaeffer, 2015), le livre étant la base matérielle d'une médiation à la construction de la sensibilité, des savoirs et savoir-faire culturels et artistiques.

Le LIAJE se trouve à la frontière entre le monde scolaire formel et le monde culturel non formel (musées, bibliothèques). Il peut favoriser un apport de connaissances culturelles moins contraint par la forme scolaire, dans la mesure où ses médiateurs évitent son instrumentalisation ou sa scolarisation excessive et le lient à la praxis.

## **Le concept d'objet-frontière utilisé pour l'analyse des modalités de transmission des savoirs en ÉAC**

Si l'on s'appuie sur la définition du terme « médiation » donnée par la psychiatre Dominique Quélin-Souligoux (2003), à savoir « ensemble dynamique des procédures et corps intermédiaires qui s'interposent entre une production de signes et une production d'événements », les LIAJE utilisés constituent bien des interfaces de médiation. En effet, lorsqu'ils sont employés de façon particulière, ils ne se réduisent pas à une simple présence qui en ferait un simple support de communication. En tant qu'objet d' « instrumentation matérielle et intellectuelle » (Trompette & Vinck, 2009), ils constituent bien un « objet-frontière ».

La nécessité de lutter contre le rapport élitiste au livre et à l'art, contre la distance sociale à la culture visuelle et à celle de l'écrit passe par la reconnaissance et l'usage de cet « objet-frontière » qu'est le LIAJE, ainsi que par l'analyse de ses formes et de ses intentions. La typologie de ces ouvrages qui permet d'en identifier les intentions ne sera pas développée ici vu le temps imparti.

Le LIAJE favorise la diffusion des œuvres d'art dans toute leur étendue chronologique, historique, sensible. L'école doit s'en saisir. Le détour par ces œuvres, au statut d'iconotexte, est nécessaire à la construction des savoirs et des compétences de l'élève et participe à l'acquisition d'une première culture visuelle, littéraire, pour le conduire vers la lecture littéraire, experte, et la littéracie visuelle.

### **Une zone de contact inter et transdisciplinaire**

Le LIAJE est l'objet qui se situe à l'intersection entre spécificité des domaines et formation générale, humaniste, de l'élève et qui permet l'articulation, la zone de contact entre différentes disciplines (arts plastiques, histoire de l'art, découverte du monde, littérature).

### **Un véhicule heuristique**

L'objet-frontière « fait lien », il est « lieu du lien » (Ahr, 2008) et « véhicule des infrastructures et modèles de connaissance ». Il permet aux élèves la découverte d'autres modes de pensée, de relation au monde et de représentation du monde. Il est dispositif de « médiation dans les processus de coordination entre experts et non-experts », « support de traduction entre des mondes hétérogènes », d'intégration des savoirs (Trompette & Vinck, 2009).

### **Une base matérielle ouverte, en mouvement et en dialogue**

C'est aussi un « objet-bibliothèque dont chacun peut extraire ce dont il a besoin » (Ibid). Du type « répertoire » icono-textuel, il permet l'élaboration des connaissances par des processus cognitifs indispensables à la construction intellectuelle des élèves, à savoir la classification, la catégorisation, la combinaison, la modélisation. On peut rapprocher cet objet de l'idée de « bibliothèque de référence » (Chabanne, Dufays, 2011) qui proposerait un corpus d'œuvres ouvertes permettant aux élèves la collection et le questionnement.

Cet objet-frontière permet au sein du groupe-classe la constitution d'une « communauté culturelle et interprétative », et donc discursive. Les connaissances sont portées par l'enseignant qui s'appuie sur ce « médiateur cognitif » et fait communiquer, dans un mouvement d'allers-retours, les connaissances sensorielles, la praxis et les connaissances intellectuelles.

### **Un espace subjectif, affectif, réflexif et discursif**

L'utilisation de l'objet-frontière livre d'art pour la jeunesse permet d'« aménager une aire de symbolisation, un espace de pensée » (Privat, Quélin-Souligoux, 2000) dans la classe. Elle permet la reconnaissance du sensible et de la « praxis » comme connaissance. Elle laisse toute sa place aux émotions qui constituent un mode de perception et de compréhension. La compétence émotionnelle, accompagnée de la pratique d'atelier, liées aux *ovéa* que sont les livres d'art pour la jeunesse apparaissent comme un modèle efficient de la réception et de la transmission culturelle et artistique.

## **Conclusion**

Il nous faut encore approfondir notre recherche notamment par des observations, confrontations, mesures entre ces différents *ovéa* évoqués, en contexte formel et non formel. Il convient également, dans un souci de réflexion sur le renouvellement, le décroisement des supports et la mesure de leur efficacité, d'étudier d'autres « objets de relation » tels que les produits dérivés

numériques du livre, les jeux matériels, ce que nous étudions et développerons dans notre recherche doctorale.

Quant aux livres d'art pour la jeunesse, ils constituent des objets de transmission efficiente de savoirs artistiques et culturels mais également servant à la pratique artistique des élèves et au développement de leur sensibilité.

Ces « petits monuments transportables », « véhicules d'art », terme emprunté à l'artiste et pédagogue du mouvement *Fluxus* Joseph Beuys, doivent être utilisés et fréquentés à l'école car « bibliothèques et musées, de la même façon, sont essentiellement d'ordre éducatif et non récréatif <sup>1</sup> » (pour citer Nelson Goodman, 1984). Ils pourraient par là-même se poser en medium de communication inter-arts et favoriser l'élargissement des corpus ainsi que l'émergence d'une didactique commune aux disciplines artistiques et littéraires, par la conception, le développement, la formation à de nouveaux instruments ou scénarii didactiques, ce que nous nous efforçons de vérifier par notre recherche doctorale.

**DELLENBACH Carine**  
*Laboratoire ÉMA, Université Cergy-Pontoise*

## **BIBLIOGRAPHIE**

Ahr, S. & Denizot, N. (Éds.) (2013). *Diptyque*, 26, Le patrimoine littéraire à l'école : usages et enjeux. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Ahr, S. (2008). « Le livre comme lieu du lien », dans *Cahiers Pédagogiques*, n° 462, « La littérature de jeunesse : une nouvelle discipline scolaire », CRAP.

Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde, une étude internationale, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 2006, 119-130. En ligne : <https://ries.revues.org/1107>.

Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., Marin, B. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères* 45, p. 63-79.

Bonnéry, S. (Éds.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, La Dispute.

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

Chabanne, Jean-Charles, Dufays, Jean-Louis, (Éds.). (2011). *Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique*, Repères, 43, Lyon, Institut Français de l'Éducation.

<sup>1</sup> Nelson Goodman, *L'art en théorie et en action*, Gallimard, Folio Essais, Paris, 2009, p. 121.

- EDUSCOL, portail du ministère de l'éducation Nationale, liste de référence 2007 et 2013 des œuvres de littérature pour les cycles 2 et 3: <http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>
- EDUSCOL, *La littérature à l'école, Pour une première culture littéraire à l'école maternelle*, <http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>
- Étude européenne Eurydice 2009, *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*, EACEA, Réseau Eurydice, consulté le 20/03/2015, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf)
- Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education & Didactique*, 3 (1), 47-69. Presses universitaires de Rennes.
- Goodman, N. (1984). *L'art en théorie et en action*, Gallimard, Folio essais, 1984.
- La mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire des arts en France, H. de Rohan-Csermak, Colloque *Il gusto dei Problemi: il manuale di Giulio Carlo Argan e l'insegnamento della Storia dell'arte nella scuola di oggi di domani*, Rome, 18 février 2010. Actes publiés (en italien) par RCS Scuola ss. dir. Irene Baldriga, <http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/se-former/regards-sur-lhistoire-des-arts/la-mise-en-oeuvre-de-lenseignement-de-lhistoire-des-arts-en-france.html> consulté le 25/10/2014.
- Quélin-Souligoux, Dominique, « De l'objet à la médiation », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2003/2 (n° 41), p. 29-39, DOI 10.3917/rppg.041.0029, consulté le 31/03/2016
- Montandon, A. (Eds.), *Iconotextes*, Paris, Ophrys, 1990.
- Pasa, L., Beges, C. (2006). « Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ? La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques », *Les dossiers des sciences de l'Education*, 15, 89-101. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Sensevy, G. Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.
- Star, Suzan Leigh & Griesemer, James, "Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology", *Social Studies of Science*, 19 (3), 1989.
- Trompette, P. & Vinck, D. (2009). *Retour sur la notion d'objet-frontière. Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27. <http://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**LEE Eunja**  
**3<sup>ème</sup> année de thèse**  
**ICAR, Université Lyon 2**  
**eunjalee14@yahoo.com**



## **Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE - Analyse des pratiques enseignantes en classe avec le public coréen**

Résumé :

Une analyse des pratiques enseignantes en cours de français général (niveau A0-A1) permet de tirer des constats primordiaux sur le travail de l'enseignant de FLE en Corée du Sud. Des observations de classe et des entretiens effectués auprès des enseignants relèvent les problématiques principales concernant la méthodologie d'enseignement. L'utilisation de la langue des apprenants, l'application de l'approche traditionnelle caractérisée par quatre stratégies enseignantes (la traduction, la lecture vocale, la répétition directe des phrases essentielles ou du dialogue du manuel et l'interrogation individuelle sur le contenu du dialogue) et celle de l'approche communicative et actionnelle font partie des enjeux pour proposer un enseignement contextualisé. L'étude vise à vérifier les différents rôles de l'enseignant adaptés au public coréen.

Mots-clés : rôle de l'enseignant, pratiques enseignantes en classe de FLE, apprenants coréens, interactions, approche traditionnelle

## **Problématique**

Depuis l'éclairage des spécificités des apprenants de FLE asiatiques (Robert, 2002), de nombreuses méthodes d'enseignement ont été proposées pour ces apprenants réputés comme « silencieux ». Dans ces tentatives visant à appliquer l'approche communicative et actionnelle en classe de FLE à un public spécifique, le rôle de l'enseignant apparaît primordial, dans la mesure où même si son statut a changé, l'attention de la didactique étant passée de « la prédominance de l'enseignant à la prééminence de l'apprenant », l'enseignant, en tant qu'informateur, animateur, évaluateur (Dabène, 1984), joue toujours un rôle multifonctionnel en classe de FLE. En effet, il s'agit pour l'enseignant de créer une ambiance de confiance favorisant les interactions en classe, d'ajuster le contenu aux besoins langagiers des apprenants, et de travailler dans le même temps comme animateur/ collaborateur à la communication en classe. Désormais, l'enseignant est tenu de s'engager profondément dans les activités proposées en classe pour que chaque pratique didactique puisse faciliter l'acquisition des savoirs des apprenants.

L'application des approches communicatives et actionnelles n'ayant pas toujours obtenu le succès escompté en classe de FLE en Corée du Sud, il apparaît nécessaire d'interroger ces méthodes. Ainsi, une analyse des pratiques enseignantes dans les interactions en classe nous semble indispensable afin d'être en mesure de proposer des solutions à une série de problématiques spécifiques au public coréen :

- Comment l'enseignant remplit-il ses fonctions dans les interactions en classe de FLE en Corée du Sud ? ;
- Quelles sont les conséquences de ces méthodologies respectives sur les apprenants coréens dans leur apprentissage de la langue française ? ;
- Enfin, quelle sont les pistes didactiques susceptibles d'optimiser les résultats de l'enseignement en classe de FLE en Corée du Sud ?

## **Méthodologie**

Pour cette étude, nous avons observé trois classes de niveau débutant<sup>i</sup> avec des enseignants de différente nationalité (deux professeurs coréens et un professeur français<sup>ii</sup>) pour voir si les pratiques enseignantes varient selon la nationalité et pour vérifier si la culture éducative de l'enseignant les influence.

Pour créer une grille d'observation de la classe, nous avons catégorisé les stratégies de l'enseignant. En nous référant à six fonctions définies par Bruner (1983: 277) concernant le

« soutien » par le tuteur (l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration) et à trois paramètres de ces fonctions soulignés par Bange (celle incitative liée à la motivation, celle d'exécution de la tâche, celle de feedback en rapport avec le contrôle de l'exécution) (Bange, Carol, Griggs: 2005: 49-50) prenant en considération la contribution de chaque fonction d'aide au processus d'apprentissage cognitif de l'apprenant<sup>iii</sup>, nous avons résumé les stratégies de l'enseignant de FLE par les six fonctions suivantes :

- fonction de guidage et maintien de l'attention : présenter l'intérêt de la situation ou le thème, motiver l'apprenant, susciter l'adhésion de l'apprenant (l'enrôlement), augmenter sa participation à l'activité proposée, maintenir l'objectif didactique de l'activité proposée, orienter l'apprenant vers le but initialement fixé, faire comprendre à l'apprenant le but de son apprentissage en le valorisant ;
- fonction de 'facilitateur' : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution (réduire les degrés de liberté), décomposer la tâche globale en tâches plus simples, ne pas surcharger l'apprenant ;
- fonction de finalisation : donner et préciser la consigne, expliquer et clarifier la tâche à effectuer ;
- fonction de contrôle de la frustration : maintenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant, encourager l'apprenant, minimiser ses erreurs ;
- fonction de démonstration ou présentation des modèles : présenter des modèles, expliciter clairement, donner des exemples, aider l'apprenant à exécuter la tâche de manière appropriée ;
- fonction de *feedback* : évaluer et valider la production de l'apprenant, l'inciter à se corriger, proposer des corrections en groupe.

Pour vérifier la performance des apprenants, nous avons observé leur production orale selon le degré de réalisation : réponse simple (oui/non/mots), réponse détaillée (phrase semi-complète/complète), pas de réponse (silence/rire), prise de parole spontanée (questions/remarques), prise de parole provoquée par l'enseignant, répétition des propos de l'enseignant/d'un autre élève.

## **Analyse**

Même si les tours de parole sont partagés par l'enseignant et les apprenants d'une manière assez équilibrée dans les trois classes<sup>iv</sup>, nous avons constaté que chaque enseignant déployait sa propre méthode d'enseignement.

Les pratiques enseignantes de l'enseignant P1, appliquant l'approche traditionnelle, sont effectuées principalement en coréen (69,6%) ; l'utilisation de la langue des apprenants aide non seulement à expliquer la grammaire et les consignes des activités proposées mais également à guider/maintenir l'attention des apprenants et à les encourager. La traduction est ici une stratégie principale d'enseignement :

(Les mots/phrases dits en coréen sont marqués en italique, suivis de leur traduction en français entre parenthèses. P: enseignant ; E: apprenant)

- 1 P Yumi, conjuguez le verbe Être à l'imparfait. Conjuguez le verbe Être à l'imparfait.
- 2 E1 *Da-shi-han-beon (Encore une fois)...*
- 3 P Conjuguez le verbe Être à l'imparfait. Présent c'est je suis tu es... Imparfait j'étais tu étais... c'est Imparfait. Imparfait passé composé. Imparfait, conjuguez le verbe Être à l'imparfait verbe irrégulier, conjuguez le verbe Être à l'imparfait.
- 4 E1 (Silence)
- 5 P (à un autre étudiant) Seongsu, conjuguez le verbe Être à l'imparfait
- 6 E2 (Silence)
- 7 E1 *Conjuguez-ga mo-ji ?(Conjuguez, c'est quoi)*
- 8 P Conjuguer, qu'est-ce que c'est ? (à tout le monde) *C'est Dong-sa-byeon-hwa (conjugaison). Conjuguer al-get-seo-yo (Conjuguer vous connaissez) ?*
- 9 E2 *Oui, Dong-sa-byeon-hwa (conjugaison)*
- 10 E1 *Ah Dong-sa-byeon-hwa (conjugaison) ... Al-get-seo-yo (D'accord). Euh... J'étais tu étais il était...*

Soulignons ici comment l'enseignant réagit au silence des apprenants. Face à un apprenant qui ne répond pas à la consigne « Conjuguez le verbe à l'imparfait » (TP1), l'enseignant, après avoir donné comme exemple les conjugaisons du verbe « Être » au présent et à l'imparfait, répète deux fois la consigne que l'apprenant ne comprend toujours pas (TP3) ; l'enseignant passe la parole à un autre apprenant qui ne répond pas non plus (TP5) ; finalement cet échange se termine sur la traduction du mot 'conjuguer' en coréen par l'enseignant (TP8). Les interactions en français entre l'enseignant et les apprenants ne s'établissent pas, mais la traduction de la consigne 'conjuguez' en coréen provoque la réponse de l'apprenant. Le recours à la traduction fait d'une manière spontanée dès l'apparition d'un mot ou d'une consigne que les apprenants ne comprennent pas, empêche toutes sortes d'interactions en français ; il remplit ainsi le silence des apprenants en effaçant toute possibilité d'intervention des autres stratégies.

Ses pratiques enseignantes en français se caractérisent par la lecture vocale des dialogues présentés dans le manuel et l'interrogation individuelle par les phrases simples/ la répétition des mêmes questions concernant le contenu du dialogue ; l'enseignant pose une question à chaque apprenant tour à tour et ce genre d'exercices est répété plusieurs fois pendant le cours. La série de questions-réponses suivante est répétée trois fois dans la classe en occupant environ un quart du

temps du cours (environ 45mn), ce qui provoque l'absence de la prise de parole spontanée de la part des apprenants :

- 1 P Il y a 50 ans, il y avait la télé ?
- 2 E1 Non il n'y avait pas la télé.
- 3 P Il y avait le téléphone portable ?
- 4 E2 Non, il n'y a pas portable.
- 5 P Il n'y a ? *Geu-gweon hyeon-je-jyo. Ban-gwa-geo-ro (C'est le présent. A l'imparfait.)*
- 6 E2 Ah, il n'y avait pas.
- 7 P Il n'y avait pas le téléphone portable. Répétez.
- 8 E2 Il n'y avait pas le téléphone portable.
- 9 P Il y avait Internet ?
- 10 E3 Il n'y avait pas d'Internet
- 11 P Mais il y avait la radio ?
- 12 E4 Oui il y avait la radio.
- 13 P Il y a 50 ans le téléphone existait ?
- 14 E5 Oui le téléphone existait.
- 15 P Eunbi, les gens, ils invitaient leurs amis à la maison ?
- 16 E6 Oui ils invitaient leurs amis.
- 17 P Ils écoutaient la radio ?
- 18 E7 Oui ils écoutaient la radio.
- 19 P Ils lisaient des journaux ?
- 20 E8 Oui, ils lisaient des journaux.
- 21 P Ils écrivaient des lettres
- 22 E9 Oui ils écrivaient des lettres.
- 23 P La vie, c'était différent ?
- 24 E10 Oui, c'était différent.
- 25 P Le téléphone existait ?
- 26 E11 Oui, le téléphone existait ;
- 27 P Le téléphone existait il y a 50 ans ?
- 28 E12 Oui, le téléphone existait.

Même si la compétence communicative n'est pas exploitée, une bonne ambiance est maintenue tout au long du cours grâce à des discussions sur la France et la vie des Français menées par l'enseignant et sa bienveillance envers les apprenants.

L'enseignant P2 applique une approche à la fois traditionnelle et communicative. Chez lui, le recours au coréen est intentionnel ; en ajoutant juste un mot coréen à la consigne ou en demandant la traduction de quelques mots difficiles pour vérifier la compréhension des apprenants, l'enseignant limite l'utilisation du coréen (11,3%) et en profite ainsi pour compléter la fonction de guidage, de maintien de l'attention, ainsi que celle de finalisation auprès des apprenants. Nous pouvons souligner les deux principales stratégies de cet enseignant : la répétition de la conjugaison des verbes et des expressions essentielles, souvent proposée comme une stratégie de 'facilitateur' ; et l'interrogation individuelle pour distribuer la parole et donner une correction personnalisée :

(ED: Ensemble des apprenants)

- 1 P Ensuite, ici qu'est-ce que c'est ? C'est un film ?
- 2 E1 Exposition
- 3 P Très bien. C'est l'exposition. Répétez 'exposition'.
- 4 ED Exposition.
- 5 P C'est où ?
- 6 E2 Grand Palais
- 6 P Oui, au Grand Palais. 'Grand Palais', répétez.
- 7 ED Grand Palais
- 8 P De quelle heure à quelle heure ?
- 9 E3 De 10h à 22h.
- 10 P Répétez.
- 11 ED De 10h à 22h.

Au cours qui propose plusieurs activités demandant le déplacement des apprenants ou des jeux de rôles, l'application de quelques stratégies traditionnelles n'empêche pas la production orale des apprenants ; ces derniers produisent une grande quantité de réponses (simples/détaillées) et leur prise de parole est assez fréquente bien qu'elle soit en général provoquée par l'enseignant.

Dans les pratiques enseignantes de l'enseignant P3, le langage non verbal, para-verbal prend une grande place :

- 1 P 'Ça alors' ça va ?
- 2 E Non
- 3 P Non ? Ça alors, c'est 'Wow' (les yeux écarquillés avec une intonation montante)
- 4 E (Eclat de rires)
- 5 P 'Wow, ça alors' (les yeux écarquillés avec une intonation montante). C'est la surprise. (rire) OK ?
- 6 ED Oui (rire)

Tout au long du cours, l'enseignant utilise des gestes (souvent accompagnés d'onomatopées) ou des intonations exagérées pour faciliter la compréhension des apprenants et maintenir leur attention :

- 1 E Quand tu téléphones
- 2 P Attention prononciation quand tu? téléphones ?
- 3 E Quand tu téléphonais
- 4 P Oui téléphonais (écrit au tableau)
- 5 E J'étais sous la douche
- 6 P OK regardez-moi.

(L'enseignant écrit deux phrases à comparer passé composé/ imparfait : *Quand tu téléphonais, j'ai été sous la douche./ Quand tu as téléphoné, j'étais sous la douche.*)

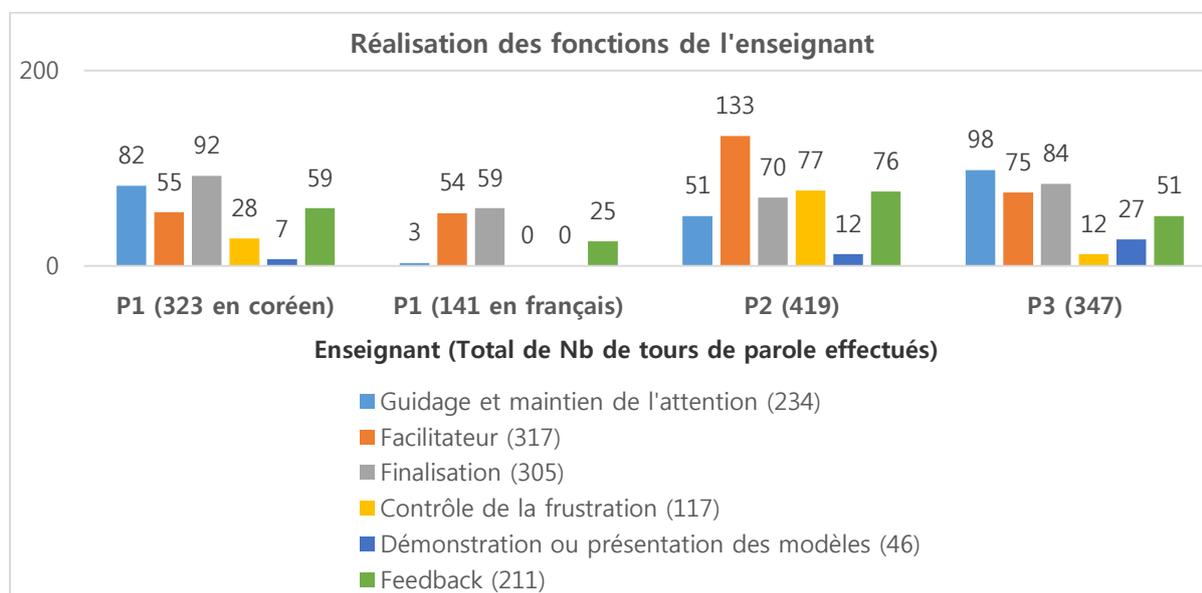
Imparfait Passé composé (écrit au tableau en 2 couleurs). Imparfait, c'est la situation. Quand tu téléphonais tu bla bla bla bla c'est situation d'accord ? si j'ai été sous la douche (geste de se doucher) c'est fini OK ? Donc tu téléphonais moi fini. Mais ici c'est différent. J'étais sous la douche situation (geste) tu as téléphoné dring dring dring fini. C'est différent. Ça va ?

- 7 E Ah oui (rire)  
 8 P Regardez moi quand vous changez les conjugaisons, vous changez la situation. Vous comprenez ?  
 9 E Oui.  
 10 P Les deux c'est correct, mais c'est différent.

Pour l'explication du vocabulaire, il a recours non seulement aux gestes mais également aux dessins, aux synonymes ou aux antonymes et pour celle de la grammaire, il visualise clairement des règles essentielles en les écrivant en couleur au tableau, ce pour que les apprenants puissent les expliquer eux-mêmes lors de la révision à travers les exercices. Par ailleurs, il vérifie systématiquement la compréhension des apprenants à travers l'interrogation par de simples phrases auxquelles les apprenants peuvent répondre facilement (TP6, TP8: 'Ça va ?', 'OK', 'vous comprenez ?'), ce qui permet de réduire le silence dans la classe. L'approche communicative et actionnelle semble bien réussie dans cette classe ; comprenant toutes les consignes énoncées par l'enseignant, les apprenants réagissent toujours à sa demande, n'hésitent pas à lui poser des questions ou à faire des remarques.

## Bilan

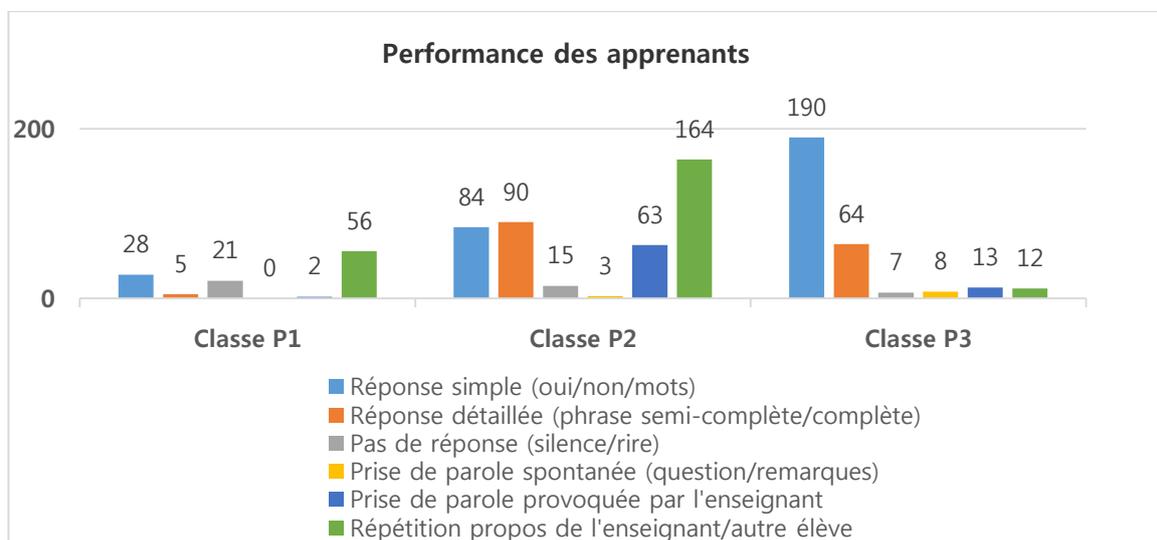
(Pour l'enseignant P1 dont le cours est déroulé principalement en coréen, les tours de paroles sont comptés séparément en coréen et en français.)



Si tous les trois enseignants activent beaucoup la fonction de facilitateur (317) et celle de finalisation (305), ceci n'est pas surprenant dans les classes avec les apprenants débutants qui ont besoin de tâches simples et de consignes claires. Cependant, leurs stratégies sont différentes. L'enseignant P1 assume presque toutes les fonctions par l'utilisation du coréen et ses pratiques en français concernent notamment la fonction de facilitateur (54) et celle de finalisation (59), ce à

travers la lecture vocale et l'interrogation personnelle sur le contenu du dialogue qui se répètent. L'enseignant P2, même s'il partage les mêmes stratégies que l'enseignant P1 (la répétition des mots/des expressions essentielles et l'interrogation personnelle sur le contenu) pour activer en priorité la fonction de facilitateur (133), essaie de guider également le travail autonome des apprenants en limitant le coréen ; il a recours à la traduction de quelques mots difficiles juste pour minimiser les erreurs des apprenants, les inciter à se corriger ou clarifier les consignes. Les fonctions de contrôle de la frustration (77), celle de feedback (76) et celle de finalisation (70) sont ainsi beaucoup activées. Chez l'enseignant P3, la fonction de guidage et maintien de l'attention est la plus activée (98) ; une part importante de langage non verbal ou para-verbal est utilisée pour motiver les apprenants et susciter leur participation, ce pour assumer également la fonction de finalisation (84), celle de facilitateur (75) et celle de feedback (51). A noter qu'en comparaison avec les enseignants précédents qui ne l'activent pas du tout ou très peu, la fonction de démonstration ou présentation des modèles (27) est davantage assumée par cet enseignant natif qui donne un grand nombre d'exemples au moyen de dessins, de synonymes ou d'antonymes.

Cette différence des stratégies enseignantes influence évidemment la performance des apprenants comme on le voit ci-dessous :



Nous voyons clairement que les réponses des apprenants de la classe P1 sont très peu nombreuses (33) ; dans la classe où l'enseignement est principalement effectué en coréen, la répétition du propos de l'enseignant ou des phrases du manuel (56) domine leur production orale et la prise de parole de la part des apprenants est presque inexistante (2). Dans la classe P2, même s'ils répètent beaucoup les propos de l'enseignant ou des mots/des expressions essentiels (164), les apprenants arrivent à produire un nombre considérable de réponses simples ou détaillées (174) ; à l'aide de la

traduction des mots difficiles fournie par l'enseignant lors de l'incompréhension du contexte, ils prennent la parole assez souvent (66). Les réponses des apprenants de la classe P3 sont nettement plus nombreuses (254) par rapport à celles des autres classes. La répétition des propos de l'enseignant ou après l'écoute du CD effectuée en temps court (12) n'empêche pas leur prise de parole (21) ; les apprenants participent activement aux activités proposées et leur intervention (questions ou remarques) est également fréquente.

L'analyse du corpus nous permet de saisir quelques points primordiaux concernant le travail de l'enseignant du FLE.

Nous remarquons d'abord que le choix de méthode d'enseignement ne se caractérise pas seulement selon la nationalité de l'enseignant, mais aussi par sa spécialité d'études ou ses expériences d'apprentissage. En effet, les deux enseignants autochtones n'utilisent pas la même approche ; l'enseignant P1, dont la spécialité est la littérature française utilise l'approche traditionnelle tandis que l'autre, ayant eu une formation de FLE, tente la fusion de l'approche traditionnelle et des approches communicative et actionnelle.

Nous pouvons comprendre également que bien que l'utilisation de la langue des apprenants en classe facilite l'explication précise de la grammaire et la compréhension de la vie en France et de la culture française, elle peut gêner l'intervention des autres stratégies enseignantes et empêcher les interactions en français lorsqu'elle est utilisée en priorité.

Pour la méthode d'enseignement, nous pouvons affirmer que certaines stratégies enseignantes de l'approche traditionnelle (précisément 4 stratégies enseignantes ici : traduction, lecture vocale, répétition directe des dialogues du manuel, interrogation individuelle sur le contenu du dialogue) peuvent être efficaces et créer une ambiance d'apprentissage à laquelle les apprenants sont habitués, si elles sont effectuées d'une manière adéquate sur une courte durée dans le cadre d'une approche essentiellement communicative et/ou actionnelle. Nous soulignons également que si l'enseignant est conscient des spécificités des apprenants (le silence ou la participation modeste en classe pour les apprenants coréens) et active des stratégies enseignantes qui leur conviennent (l'utilisation du langage non verbal, para-verbal, l'interrogation fréquente par de simples phrases pour l'enseignant P3), l'approche communicative et actionnelle, même si elle est loin de la culture d'apprentissage des apprenants, peut entraîner la bonne performance des apprenants en les faisant sortir de leurs habitudes d'apprentissage.

En effet, le travail de l'enseignant pourra changer selon l'approche que celui-ci applique et sur quels points ses pratiques enseignantes se focalisent ; et c'est l'enseignant qui choisit des stratégies adaptées aux apprenants, entre celles appartenant à la culture d'apprentissage des apprenants et celles visant à inviter les apprenants à un nouveau mode d'apprentissage qui puisse favoriser leur performance.

Si le savoir pratique, comme le souligne Schön (1996: 35), ne peut pas simplement consister en l'application d'une théorie préexistante, les pratiques enseignantes dépendraient de la culture d'origine de l'enseignant, notamment de sa culture éducative, ainsi que d'autres variables telles que son expérience professionnelle ou encore sa personnalité. Il s'agira désormais de questionner l'influence des pratiques de l'enseignant sur sa capacité de transmission. Il serait d'ailleurs intéressant de vérifier si cette problématique apparue en classe avec les apprenants débutants est présente en classe de niveaux plus avancés.

*LEE Eunja*  
*ICAR, Université Lyon 2*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Bange, P., Carol, R. & Griggs, P. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Crahay, M. 1999. *Psychologie de l'éducation*. Paris, PUF.
- Dabène, L. 1984. « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : ELLUG. pp. 129-138.
- Robert, J.-M. (coord.) 2002. *Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique*. ELA n°126. Paris : Didier-Erudition.
- Schön, D. 1996. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Québec : Éditions Logiques.



## Introduction

Cette communication propose de mettre en évidence l'un des axes d'un travail de thèse en cours, autour de la manière dont les élèves, au sein d'une séquence en éducation physique et sportive (EPS) peuvent inventer des « œuvres motrices ». Au regard de l'état d'avancement du travail, nous ne pouvons faire le focus que sur l'un des élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> étudiée à partir duquel les outils méthodologiques furent testés.

Plus globalement, ce travail de thèse vise à construire les bases axiologiques, épistémologiques et praxéologiques d'une *transduction* entre la matrice théorique de *l'individuation psychique et collective* (IPC) et la discipline scolaire EPS où, dans le « domaine du savoir » (...), l'opération de transduction « définit la véritable démarche de l'invention, qui n'est ni inductive, ni déductive, mais transductive, c'est-à-dire qui correspond à une découverte des dimensions selon lesquelles une problématique peut être définie ; c'est l'opération analogique en ce qu'elle a de valide » (Simondon, 2007, p26). La matrice théorique de l'IPC est fondée par le philosophe français Gilbert Simondon (1964, réédition 2007), reprise et « individuée » par Bernard Stiegler dès ces premiers travaux publiés en 1994 et largement développés à partir de 2003. L'enjeu épistémologique de cette thèse est de montrer que cette théorie permet à la discipline :

- De prendre en charge une forme attentionnelle spécifique : l'attention motrice où l'attention est un processus à la fois psychique et social qui concrétise le processus d'IPC.
- De revisiter les termes d'un certain nombre de débats qui ont lieu dans la discipline notamment entre la conception culturelle de Georges Vigarello et l'approche, scientifique, par les conduites motrices, de Pierre Parlebas à partir des années 70.

Les articles respectifs des deux auteurs dans *Psychopédagogie des activités physiques et sportives* (sous la direction de P. Arnaud et G. Broyer, 1985) rendent bien compte de la différence de point de vue. Ils prennent acte du fait, chacun de leur côté, que la discipline agit sur les élèves à partir de normes implicites ou explicites, notamment au travers de la pratique des jeux sportifs. Ici, nous proposons une conception « normative » de la norme à partir du sens que Canguilhem lui octroie, où la normativité est la capacité à inventer ses propres normes et milieux de vie. La matrice de l'IPC constitue de ce point de vue une approche particulièrement féconde.

Dans cette théorie, l'attention d'un sujet se forme dans sa participation à une attention collective au travers de diverses pratiques sociales (artistiques, artisanales, sportives, politiques, etc.). Ce

qui fonde l'originalité de l'IPC s'inscrit dans l'idée que dans tout processus psycho-social, ce qui relie le « je » et le « nous » est conditionné par le milieu pré-individuel (ou potentiel) qui a des « conditions positives d'effectivité » (Stiegler, 2004). Ce milieu technique tend à devenir symbolique lorsqu'il assure des échanges transindividuels où le « je » intensifie son appartenance au « nous » en intensifiant sa propre singularité. C'est le « *et* » de individuation psychique *et* collective qui constitue ce milieu technico-symbolique dans lequel baignent les individus psychosociaux en participant à son évolution. Les systèmes sociaux sont conditionnés par les systèmes techniques qui assurent (ou empêchent) ces processus de s'opérer et les premiers se doivent de socialiser les seconds pour assurer leur émancipation. Or notre époque, selon Stiegler (2003-2016) constitue un grand désajustement entre ces systèmes, ce qui provoque, au sein d'un capitalisme devenu pulsionnel, une « misère symbolique ». Cependant, ce qui fonde le « meilleur » des processus d'individuation se donne à voir dans les *œuvres*, sous toutes leurs formes (culturelles, artistiques, juridiques, pédagogiques, enfantines, sportives...) et dans la possibilité de les partager, d'y participer. Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse qu'au travers d'une pédagogie dite de l'œuvre (Meirieu, 2014), le champ de l'éducation scolaire peut participer *volontairement* à la formation de l'attention des jeunes esprits et contribuer, autant qu'il est possible de le faire, au processus d'IPC.

Notre hypothèse théorique consiste à dire que c'est au travers de la formation du concept de *conduite motrice symbolique* qui permet la formation d'œuvres motrices que la *transduction* entre la matrice, les questions ouvertes par l'IPC et la discipline EPS peut s'opérer. Le passage de la *matière* scolaire EPS comme milieu préindividuel à la *discipline* (comme discipline de soi) que l'élève et son groupe peuvent former, se donne à voir au travers des œuvres qui prennent de multiples *formes*. Ce sont autant de *compositions* motrices dont l'agencement singulier et le partage ouvrent à autrui et à la culture. Dans cette perspective, nous déclinons la conduite motrice symbolique en trois sous-catégories :

- **La motricité symbolique de performance**, où le symbolique constitue ce qui fait culture au sein de la motricité et la performance, au sens générique, l'idée qu'il s'agit de progresser, d'être meilleur avec et grâce aux autres dans le jeu proposé.
- La **motricité éthique** constitue la manière dont l'élève peut, par son activité motrice, mieux comprendre les autres, œuvrer pour agir en paix tout en s'engageant, s'investissant pleinement en identifiant les risques et les opportunités d'un milieu de pratique, apprendre à l'aménager le cas échéant.

- La **métamotricité**, c'est la capacité à se « grammatiser » (Stiegler, 2004) : à lire dans le continu de l'action la manière dont il est possible pour soi et autrui de créer les conditions de ses propres transformations en fonction du potentiel du milieu pédagogique proposé.

L'étude empirique fut menée lors d'une séquence d'enseignement de 7 séances inscrit dans le cadre des programmes de la discipline (B.O n°6 spécial du 28/08/2008) à travers l'activité badminton. Sur le plan de la performance, était visée la capacité de l'élève à transformer ses intentions de jeu et, sur le plan métamoteur, à « inventer » des exercices pour progresser.

Parallèlement, le cycle vise, sur le plan éthique, à jouer le rôle d'entraîneur ou à assumer le rôle de celui qui s'entraîne avec un partenaire imposé. Dix séances furent prévues au préalable mais des impossibilités (voyages scolaires, réunions professionnelles et formation continue de l'enseignant titulaire dont nous avons pris la classe en charge) n'ont permis que la réalisation de sept séances. Le temps total d'enseignement est de 10h30, réparties sur 3 mois (du 07 mars 2016 au 6 juin 2016). Les « œuvres » produites s'inscrivent dans les trois sous-catégories d'une conduite motrice symbolique, qui par définition n'est jamais « aboutie », jamais finie, elle tend toujours vers un meilleur.

Sur le plan méthodologique, la lecture de ces œuvres (ou compositions) est permise par une organologie performative et une pharmacologie.

L'organologie générale est le paradigme méthodologique des processus d'IPC. C'est une méthode qui consiste à comprendre comment s'opèrent les relations entre les organes psychophysiologiques de l'individu psychique, les organisations sociales qui inscrivent les règles des relations entre le « je » et le « nous » et les organes techniques qui conditionnent leurs relations. Les organes psycho-physiologiques sont affectés par les organes techniques via les règles sociales qui prescrivent leur pratique. L'un des exemples les plus marquants de ce phénomène organologique dans le champ de l'éducation est celui constaté au travers de l'invention de l'écriture comme organe technique et organisation sociale au travers de sa pratique où « l'on comprend mieux aujourd'hui, grâce aux travaux de Jack Goody, l'immensité des bouleversements rendus possibles dans l'histoire humaine par l'écriture, qui transfère de l'oreille à l'œil, minuscule déplacement, notre perception des énoncés langagiers » (J.P Terrail, 2013, p11) Ainsi, une organologie performative serait cette méthode qui analyse le potentiel des milieux préindividuels que sont les milieux pédagogiques conçus par un enseignant, un collectif de travail, etc. et la manière dont les élèves se sont emparés de ce milieu pour y participer en apprenant (ou pas) et éventuellement en le transformant, en explorant (ou pas) ses potentialités.

Dans notre conception, apprendre relève d'un processus incessant de fonctionnalisation, défonctionnalisation et refonctionnalisation organologique où l'apport d'un nouvel organe technique sous diverses formes : matérielle, symbolique, au sein d'un dispositif plus ou moins formel : du simple conseil à la proposition d'une nouvelle situation d'apprentissage *peut* favoriser une transformation, renforcer une manière de faire déjà existante, voire déstabiliser négativement le cours d'un processus.

La pharmacologie refondée par Stiegler en 2007 à partir d'une généalogie et d'une critique qui passe par Platon, Derrida et Foucault notamment, constitue cette démarche éthique qui pose que tout organe technique, tout milieu technique est structurellement à la fois remède et poison, et qu'il s'agit de prescrire les « bons milieux » tout en sachant qu'un bon milieu peut intrinsèquement basculer négativement, le savoir se transformer en bêtise. Cette double dimension constituant un jeu de tendances dont il faut toujours prendre en compte les tensions afin de comprendre comme l'individu peut y mener son propre chemin. Dans le champ de l'EPS où les supports de pratique proviennent principalement du domaine sportif, l'idéologie du dépassement de soi dont il est porteur (I. Queval, 2003) nécessite d'être discutée et envisager l'idée d'un « apprivoisement de soi », de ses propres pulsions motrices pour les inscrire dans des circuits de transformation de soi au travers des bons objets que recèlent les pratiques physiques.

Dans le cadre restreint de cette communication et au regard de l'état d'avancement de l'analyse des données, notre regard se porte plus précisément sur un élève de la classe : Lucas qui a suivi l'ensemble du cycle et a participé à trois entretiens (après les séances 2, 5 et 7) avec 3 autres camarades de sa classe dont l'objet fut d'observer si la participation à ces entretiens améliore les productions observées et de mieux comprendre les choix opérés par les élèves et l'intérêt qu'ils ont porté aux propositions entreprises.

Au sein du matériau empirique recueilli, un premier outil synthétise dans un tableau le milieu pré-individuel proposé aux élèves selon les trois critères permettant de catégoriser la formation d'une conduite motrice symbolique au travers de trois types d'« œuvres ». Le rapport entre le milieu pédagogique proposé et mis en œuvre par l'enseignant et les effets d'apprentissage identifiés chez Lucas permettront de voir les effets de ce milieu sur l'élève et la manière dont ce dernier s'empare de celui-ci singulièrement. Plus largement, l'étude porte sur l'ensemble d'une classe afin d'identifier la dynamique qui se joue entre le milieu pédagogique et didactique proposé, les parcours singuliers de chacun au sein du module proposé et les tendances collectives qui émergent.

Dans la première catégorie, la *motricité symbolique de performance*, deux dimensions sont prises en compte. La première renvoie à la dimension conative de la motricité selon le modèle de Bui Xuan (1998), c'est-à-dire l'étude de ce qui mobilise prioritairement l'élève sur le plan intentionnel. Nous traduisons ce modèle en fonction de notre conception de l'activité proposée dans le cadre scolaire. En fonction du diagnostic initial de l'activité des élèves, quatre catégories évolutives se distinguent et se spécifient à chaque étape ou stade qui rendent compte des ruptures positives dans le processus d'individuation motrice. Bien que nous ne pouvons ici les décrire exhaustivement, en voici la nomination :

- le joueur émotionnel : relanceur
- le joueur fonctionnel : viseur-perturbateur
- le joueur technicien : opportuniste-finisseur
- le joueur contextuel : feinteur (aucun élève encore à ce niveau)

Une description plus fine de l'organisation motrice de l'élève est proposée au travers de la manière dont se transforme sa « mélodie kinétique », que nous lisons comme une « œuvre motrice ». Le terme mélodie kinétique revient au psychologue de la forme Paul Guillaume (1936), dont nous proposons une critique à partir des travaux de Simondon et Stiegler en prenant acte du fait :

- qu'il ne s'agit pas de constituer des bonnes formes stables mais d'envisager comment cette mélodie se déforme pour se reformer en fonction des principes d'intégration et de différenciation des mouvements au sein d'une conduite motrice.
- de ne pas regarder simplement l'évolution de l'organisation corporelle, c'est-à-dire l'une des trois dimensions organologiques mais la manière dont le milieu, ses organes techniques et modes d'organisation sociale participent de cette transformation (ou pas).

Pour ce faire, l'ensemble des séances furent filmées, et les images étudiées proviennent des moments de matchs qui ont pris des formes scolaires différentes. L'évolution de cette mélodie est analysée séance après séance au travers de quatre périodes cycliques :

1. Après sa propre frappe, l'attente active pour attaquer le futur volant
2. Le déplacement pour frapper en étant stabilisé

3. La frappe proprement dite pour jouer dans l'espace libre et/ou à contre-pied de l'adversaire
4. Le remplacement en fonction de la réalisation de sa propre frappe et de l'état du rapport de force

Au sein de chaque micro-moment dans le cycle de l'action, nous notons la manière de s'y prendre et les évolutions éventuelles au cours des séances. L'analyse des résultats dans cette catégorie permet de dire que cet élève a réalisé un saut intentionnel en passant d'une motricité prioritairement orientée par l'utilisation de frappes fortes et de smashes au centre du terrain bien que la trajectoire afférente n'y soit pas toujours favorable à une motricité qui utilise davantage les zones dangereuses du terrain vers l'avant et l'arrière. L'élève passe de la fin de l'étape du viseur-perturbateur au début de l'étape du finisseur-opportuniste par une appropriation des espaces de marque privilégiés : la zone avant, arrière et les frappes vers le sol. Cependant, sa « mélodie kinétique » n'a pas évolué en tant que telle, les savoir-faire des 4 dimensions étudiées sont restées stables pendant le cycle, ce qui ne permet pas à l'élève de disposer d'un ancrage fort dans l'étape technique.

Pour la seconde catégorie, éthique, c'est *l'empathie motrice* de l'élève qui est étudiée au travers du rôle d'entraîneur/joueur qui lui est proposé afin d'aider une élève à progresser au sein d'un dispositif modulable : le tableau d'échauffement dont les élèves peuvent s'emparer de différentes façons :

- Sur le plan de la difficulté : augmenter le nombre d'échanges
- Sur le plan de la complexité en faisant évoluer les coups proposés

Les observations sont réalisées à partir des captations d'images en assurant une description de la manière dont l'élève s'y prend corporellement au sein des séances 2, 3, 4, et 7 où ce travail a été proposé. Les éléments verbaux et corporels (gestes pour montrer, signe d'encouragement, de désintérêt) et les éventuels aménagements qu'il propose pour s'adapter au mieux à son partenaire sont répertoriés.

A partir de ces descriptions, des catégories interprétatives sont proposées dans une perspective proche des modèles de Bui Xuan et de Meard et Bertone (1998) pour définir le type d'empathie/aide proposée au regard du profil d'élève visé : celui d'un « transformateur/entraîneur ».

- le profil 1 est « bruiteur » : il gêne l'autre la plupart du temps, ne joue pas le jeu au sein du binôme
- le profil 2 est « indifférent » et/ou « suiveur » de ce que lui propose l'enseignant au travers du dispositif
- le profil 3 est appliqué
- le profil 4 est disponible et adaptable
- le profil 5 : entraîneur / transformateur, inventeur de conditions adaptées.

L'on observe chez Lucas un profil principalement appliqué, avec quelques moments ponctuels d'indifférence. IL s'est tout de même majoritairement orienté vers une disponibilité dans le type de frappes proposés et les indications gestuelles pour donner certains conseils.

Pour la troisième catégorie, métamotrice, de nombreux paramètres furent pris en compte. Nous n'aborderons ici que celui relatif à l'invention d'exercices pour transformer volontairement son organisation motrice qui fut l'objet des séances 5, 6 et 7. L'œuvre se donne à voir dans l'exercice proposé sur fiche, son explication à travers des « entretiens en direct » réalisés et filmés par l'enseignant titulaire pendant les séances et leurs pratiques effectives.

Des catégorisations en profils sont également proposées en traduisant pour notre problématique les modèles proposés préalablement et celui de Develay et Levine (2004) :

- 1.le profil 1 : l'élève qui « subit », se trouve dans l'impossibilité de produire
- 2.le profil 2 : celui qui « fait » en imitant, en apprenant par « magie »,
- 3.le profil 3 : l'élève « déterminé » qui sait se définir un motif d'agir,
- 4.le profil 4 : le « bricoleur », qui teste des exercices en jouant sur l'ensemble des composantes proposées, sans nécessairement faire référence au récit et à la mémoire des propositions précédentes, en agissant assez instinctivement,
- 5.profil 5 : l' « inventeur » qui articule ce qu'il a appris avec la capacité à créer pour soi et autrui des conditions contraignantes et stimulantes pour apprendre et faire apprendre.

Les observations rendent compte dans les séances 5 et 6 de stratégies de construction d'un profil « déterminé » par des motifs (jouer devant, derrière) ou des coups : faire des smashes qui sont souvent complémentaires du travail qui précède. L'élève tend vers un profil « bricoleur » en séance 7 en jouant sur l'ensemble des composantes proposées pour pratiquer une situation de déplacement/replacement.

Pour conclure brièvement, il est possible d'affirmer qu'une pédagogie de l'œuvre en éducation physique définie comme pédagogie des conduites motrices symboliques est envisageable en EPS pour viser un élève « normatif ». Sa déclinaison en trois dimensions : l'œuvre comme performance, l'œuvre comme ouverture et aide à autrui et l'œuvre comme invention d'exercice remet en cause le clivage entre une conception dite « scientifique » de la discipline et une conception culturelle. Si l'attention comme concrétisation d'un processus d'individuation psychosociale se forme au travers des productions, au sens le plus large du terme, et que les œuvres en constituent les fruits les plus aboutis, les outils méthodologiques construits tentent d'identifier les étapes qui rendent compte d'une vision « cinématographique » de l'élève (Develay, Levine, 2004) qui ne le figent pas dans un profil pré-établi et immuable.

Le cas de Lucas ne permet pas de conclure sur la positivité du milieu préindividuel conçu et mis en œuvre mais permet de montrer que cette séquence d'enseignement-apprentissage a eu des effets sur le plan de l'intentionnalité motrice sans modifier sa mélodie kinétique et qu'il s'inscrit au cœur d'un circuit de transformation de soi sur les deux autres plans. Cela montre qu'il faut inscrire cette démarche dans un parcours de formation qui intègre des micro-circuits (dont cette séquence) dans des méso-circuits (une année scolaire) et des macro-circuits de transindividuation motrice (les cycles déterminés par les programmes).

**DELATTRE Benjamin**  
**CERSE, Université Caen Normandie**

## **BIBLIOGRAPHIE**

Bertone, S ; Meard, J-A. (1998), *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique et sportive*, Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bui Xuan, G. (1998), *Pédagogie conative, le corps mobilisé*, Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée.

Guillaume, P. (1936), *La formation des habitudes*, Paris, France : Presses Universitaires de France.

Meirieu, P. (2014) « Plaisirs d'école », dans P. Meirieu (sous la direction de) *Le plaisir d'apprendre*, pp 8-53, Paris, France : Autrement.

Parlebas, P. (1985) « Problématique de l'EPS, spécificité des A.P.S. et spécificité de leur objet », dans P. Arnaud, G. Broyer (sous la direction de) *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, pp 23-43, Toulouse, France : Privat.

Simondon, G. (2007) *L'individuation psychique et collective*, Paris, France : Aubier.

Stiegler, B. (2005) *De la misère symbolique. 2. La catastrophe du sensible*. Paris, France : Galilée.

Terrail, J-P. (2013) *Entrer dans l'écrit*, Paris, France : Aubier.

Vigarelo, G. (1985) « La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive, autour de quelques illusions », dans P. Arnaud, G. Broyer (sous la direction de) *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, pp 17-22, Toulouse, France : Privat.

Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**GOTTSMANN Léa**  
**2<sup>e</sup> Année de thèse**  
**Laboratoire ACTé (EA 4281)**  
**Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand 2**



# **L'articulation entre l'activité de l'enseignant et l'activité des élèves lors de la construction de compétences en EPS : analyse et conception pour l'intervention lors d'un cycle de badminton.**

## **Résumé :**

Le concept de compétence est au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation, traduisant une nouvelle façon d'envisager les objectifs éducatifs et les acquisitions visées, intégrant à la fois une dimension disciplinaire et transversale. L'objectif de cette étude est de s'intéresser à l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves lors de la construction de compétences en EPS, et particulièrement lors de l'activité badminton, à travers le cadre théorique et méthodologique du cours d'action. Les résultats révèlent des moments de convergence et de divergence dans leurs préoccupations, les premiers étant favorables à la construction de connaissances, constitutives de la compétence des élèves.

Mots clés : Compétence ; Activité ; Expérience ; Cours d'action ; EPS.

## **Introduction**

Le concept de compétence est au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation. Entendu comme un ensemble structuré et cohérent de ressources permettant d'être efficace dans un domaine social d'activité (Delignières, 2009), le concept de compétence traduit une nouvelle façon d'envisager les objectifs éducatifs et les acquisitions visées, intégrant à la fois une dimension disciplinaire et transversale. Le concept de compétence est porteur de trois types d'enjeux : (a) des *enjeux d'apprentissages scolaires* centrés sur la capacité à agir dans des situations complexes plutôt que sur l'acquisition de savoirs traditionnels (Meirieu, 2005) ; (b) des *enjeux d'enseignement* avec l'intégration de la transversalité dans les pratiques pédagogiques (Houchot et Robine, 2007) ; et enfin (c) des *enjeux sociaux* liés à la formation d'un élève citoyen (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, BOEN n°17 du 23 avril 2015). Ces enjeux s'inscrivent également dans une dimension internationale, où plusieurs pays intègrent cette idée d'un socle de compétences de base comme fondement de la formation scolaire, pour permettre à tous les élèves de réussir et de devenir de futurs citoyens capables de s'adapter à une société qui évolue constamment (OCDE, 2015). Plusieurs pays réforment ainsi leur système éducatif en intégrant les compétences comme objets d'enseignement disciplinaire et transversal (Belgique, 1997 ; Ecosse, 2000 ; Portugal, 2001 ; Danemark, 2005). Mais dans le cadre du système scolaire français, l'introduction d'une approche par compétences se retrouve confronté à un système où l'enseignement des disciplines est souvent privilégié par rapport à ce qui doit être appris par les élèves (Reverdy, 2015). En Education Physique et Sportive (EPS), la question se pose du lien entre la construction des compétences disciplinaires rattachées aux Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), support d'enseignement de l'EPS, et celle des compétences transversales qui traversent ces activités physiques et sportives. Cette étude s'intéresse donc à la coordination de l'activité de l'enseignant et celle des élèves en situation de classe, afin de comprendre comment l'un et l'autre s'approprient le concept de compétence et en particulier, comment ils construisent une articulation des dimensions disciplinaires transversales au cours d'un cycle de badminton en EPS.

## **Revue de littérature**

Concernant l'activité de l'enseignant lors de l'enseignement des compétences, Prieur, Aldon et Pastor (2012) ont analysé les différents obstacles et points d'appuis rencontrés par des enseignants de collège dans la mise en œuvre de la première version du Socle Commun de Connaissances et de Compétences (BO n°29 du 20 juillet 2006). Ils montrent que les enseignants ont fait évoluer leurs pratiques d'évaluation, mais par contre sans réellement prendre en compte

les principes d'un enseignement par compétences dans leur activité d'enseignement. Il ressort que le concept de compétence constitue un levier leur permettant de mieux objectiver l'évaluation des élèves, notamment en les impliquant dans un processus d'auto-évaluation et de diagnostic de leurs difficultés, mais sans amener pour autant les enseignants à modifier leur cadre d'enseignement disciplinaire, ni à repenser la nature des apprentissages visés. Concernant l'activité en classe, Chauvigné et Coulet (2010) ont analysé les interventions de l'enseignant, dans le cadre de leçons de mathématiques, lors de tâches censées développer des compétences chez les élèves. Ils montrent que ses interventions renvoient majoritairement à des modèles behavioristes de l'apprentissage (80% des interventions liées à la définition de tâches ou de feedback). Cette étude montre également que l'activité des élèves révèle un faible degré de généralisation dans des tâches plus étendues que celles où l'apprentissage de la compétence s'est réalisé. En EPS, Adé, Jourand et Sève (2010) questionnent le rôle des artefacts pédagogiques mis en place par l'enseignant dans l'objectif de développer la compétence de gestion de course des élèves. Dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action, leur étude montre que l'enseignant cherche à disposer des objets dans la classe pour créer des « *potentiels d'action* » chez les élèves, faisant sens dans leurs apprentissages. L'enseignant crée ainsi des « *espaces d'actions encouragées* », définis comme des « *précurseurs prometteurs d'actions et d'expériences, supposés induire un apprentissage/développement* » (Durand, 2008, p. 108). En effet, le développement des compétences se traduit par la construction de « *dispositions à agir* », construites par un processus de typicalisation dans l'activité (connaissances-types, perceptions-types, émotions-types, etc.) et pouvant se réactualiser dans des environnements ayant des airs de famille (Durand, 2007). Il est donc intéressant d'analyser la façon dont l'enseignant va créer et animer ces espaces d'actions encouragés pour construire des « *dispositions à agir* » chez les élèves, constitutives des compétences, dans cette articulation du disciplinaire et du transversal. Concernant l'activité des élèves, elle est souvent analysée par la description de comportements observés ou de performances, comme lors des évaluations des enquêtes PISA (Prenzel et Zimmer, 2006). En EPS, l'activité des élèves est analysée dans l'objectif d'identifier les conditions d'efficacité de procédures d'apprentissage, comme par exemple avec l'analyse de l'activité d'un élève coach en sports de raquette, dans le cadre d'une situation complexe (Gabouriaud, 2010). A travers le cadre théorique de la psychologie sociale du développement des acquisitions, les résultats montrent que l'élève coach est plus actif dans les situations de dyades symétriques que celles dissymétriques, et qu'il a des interventions plus nombreuses et des conduites de tutelle plus fréquentes. Ces résultats sont liés à une construction plus efficace de la compétence de « coach », pouvant être considérée comme transversale aux différentes APSA en EPS. Mais c'est le vécu et l'expérience des élèves en situation de construction des compétences

qui nous intéresse particulièrement, pour dépasser ces analyses qui se centrent sur les comportements observables, verbaux et non verbaux, afin d'envisager ce qui fait sens pour l'élève dans l'activité de l'enseignant. Terré (2015) s'est intéressé au contenu des connaissances construites et mobilisées par les élèves au cours d'un cycle d'escalade, constitutives de leur compétence, par l'analyse de la dynamique des « *histoires* » dans lesquelles ces connaissances s'insèrent et s'actualisent. Dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action, les résultats révèlent plusieurs événements types de l'activité des élèves (actions types ou préoccupations types) articulant les versants disciplinaire et transversal. Le développement des compétences est donc envisagé à travers la poursuite de ces histoires dans le contexte scolaire ou extra-scolaire, où les connaissances se construisent et s'actualisent dans des contextes ayant des airs de similarité. Notre étude s'intéresse donc à la façon dont les élèves construisent ces événements types dans leur activité en classe, en accédant à leur vécu et leur expérience, afin de comprendre comment se construisent leurs compétences.

Dans l'analyse de la coordination entre l'enseignant et les élèves, Evin, Sève et Saury (2013) se sont intéressés à la façon dont les interventions de l'enseignant influencent la coopération entre les élèves, à la fois au niveau des modalités d'interaction mais aussi de la dynamique coopérative de leur activité, suscitant le développement de compétences. Les résultats montrent deux types d'effets de l'activité de l'enseignant sur la coopération : (a) des effets « *positifs* » où la coopération est facilitée ; et (b) des effets « *négatifs* » nuisibles à la coopération des élèves. Plus globalement, l'activité de l'enseignant ne fait pas toujours signe pour les élèves, et ne va donc pas forcément dans le sens de l'objectif d'apprentissage de l'enseignant. Des moments de convergence et de divergence peuvent alors apparaître du point de vue de leurs préoccupations et de leurs attentes respectives, notamment par rapport aux objets permettant d'ouvrir ou non des possibles pour le développement de leur compétence (Adé, Veyrunes et Poizat, 2009).

L'intérêt de notre recherche se situe donc dans cette articulation de l'activité de l'enseignant avec celle des élèves. Nous chercherons à comprendre les effets de l'activité enseignante sur la construction de compétences disciplinaires et transversales par l'élève. Notre étude visera à répondre à deux questions. A quelles conditions l'enseignant a-t-il un effet « positif » sur l'activité de l'élève dans la construction de la compétence ? Dans quelle mesure les moments de convergence et de divergence dans les modes d'engagement de l'enseignant et des élèves, permettent-ils de contribuer à la construction de la compétence ?

## **Cadre théorique**

Le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) appliqué à l'enseignement de l'EPS (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013) a été retenu pour cette étude, afin d'analyser l'activité des acteurs dans le cadre d'une approche située. Quatre postulats qualifient ce cadre : (a) l'action et la situation sont co-déterminés ; (b) toute action en train de se faire s'accompagne d'une construction de significations ; (c) les objets matériels jouent un rôle d'artefact cognitif, servant de ressource pour l'action et la cognition de l'acteur ; (d) l'organisation et la dynamique de l'action comportent des structures archétypes qui traduisent ses propriétés de stabilité ou de récurrence, malgré son caractère singulier (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). C'est en appui sur ces postulats, que nous étudierons les modalités de coordination entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en situation de classe, dans l'objectif de développer des compétences.

## **Méthodologie**

Deux élèves d'une classe de première, et leur enseignant, engagés dans un cycle de badminton de huit séances ont participé à l'étude. Les données recueillies étaient issues de : (a) l'enregistrement vidéo et audio de l'activité de l'enseignant et des élèves ; (b) d'entretiens d'auto-confrontation, où les acteurs étaient invités à commenter les images de leur activité afin d'identifier les significations accordées à leurs actes. Le questionnement incitait l'acteur à décrire ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait dans l'objectif de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation (Theureau, 2004).

Le traitement des données a eu lieu en quatre étapes : (1) des tableaux à deux volets mettant en concordance les retranscriptions des données filmées et les données d'entretiens, a permis une reconstitution chronologique des cours d'action de l'enseignant et des élèves ; (2) l'identification des préoccupations (ce que l'acteur cherche à faire à chaque unité de l'action) a amené à les classer en préoccupations « types » selon leur degré de similarité ; (3) nous avons procédé ensuite à la synchronisation temporelle des préoccupations entre l'enseignant et chaque élève, afin de rendre compte de la construction de significations partagées entre l'enseignant et les élèves. Cette étape a permis d'identifier des moments de convergence et de divergence, en partant des attentes de l'enseignant. Un moment était identifié comme convergent lorsque les préoccupations de l'élève correspondaient aux attentes de l'enseignant, et divergent lorsque ces préoccupations ne correspondaient peu ou pas à ses attentes (Adé et al, 2009) ; (4) une analyse locale de ces moments de divergence ou de convergence a permis l'identification plus précise

des connaissances construites et mobilisées dans l'action décrites par les acteurs, comme révélatrices et constitutives des compétences des élèves.

## Résultats

Des moments de convergence et de divergence apparaissent tout au long du cycle et de la séance, mais seuls deux exemples sont présentés ici : (a) un moment de convergence par rapport à la recherche de déséquilibre de l'adversaire, et (b) un moment de divergence par rapport à l'utilisation du service. Lors de cette deuxième séance du cycle de badminton, l'objectif de l'enseignant est de faire émerger la création et l'utilisation du déséquilibre chez les élèves, fil rouge sur l'ensemble de son cycle. Deux situations sont mises en place : tout d'abord (1) des matchs en simple avec trois plots placés sur le terrain que le réceptionneur doit toucher entre chaque frappe, avec pour objectif de mettre en retard son adversaire pour faciliter la création d'un déséquilibre chez lui ; et puis (2) des matchs de double où les deux joueurs de l'équipe frappent le volant chacun leur tour en sortant du terrain à chaque échange.

Le moment de convergence dans l'activité de l'enseignant et de Julia apparaît au bout de 30 minutes, lorsque l'enseignant est centré sur l'observation des élèves pendant la situation en simple : *« je voulais qu'ils comprennent que normalement si je mets le volant à un endroit, l'adversaire il va toucher le plot le plus près. Donc si l'adversaire va toucher le plot le plus près, j'ai a priori créé un espace libre à l'opposé »* (EAC<sup>1</sup> de l'enseignant). Il passe du temps à observer à ce moment de la séance les élèves et la façon dont ils utilisent les artefacts (plots). Julia comprend rapidement l'intérêt de la situation, pour remporter son match contre son adversaire : *« là je joue sur le côté, comme il y a des plots à toucher, si elle va à gauche elle va toucher le plot à gauche et du coup je mets le volant à droite elle va être en retard »* (EAC de Julia). Les artefacts de la situation font sens pour elle, et lui permettent de faire bouger son adversaire pour remporter des points. La connaissance construite ici est celle de faire se déplacer son adversaire pour le déséquilibrer et remporter le point. L'analyse du cours d'action de Julia sur l'ensemble du cycle montre que cette connaissance s'actualise à plusieurs moments du cycle, participant au développement de la compétence visée par l'enseignant.

Le moment de divergence apparaît au bout de 40 minutes, par la transformation d'un moment de convergence initial dans les intentions liées à l'utilisation du service pour déséquilibrer l'adversaire. En effet, lors de l'observation des élèves, l'enseignant identifie que les élèves n'utilisent pas assez le service pour déséquilibrer leur adversaire. Il conseille alors aux élèves lors d'une régulation collective de s'avancer au service, mais sans donner de

<sup>1</sup> EAC : Entretien d'Auto-confrontation

« solution » : « essayez de réfléchir quand on sert, est ce que le service, je vous pose simplement la question là, est ce que servir c'est simplement mettre le volant en face ? ». Mais Pauline se retrouve rapidement en difficulté pendant son match : « j'essayais de faire un service de loin mais il [l'adversaire] était grand et il smashait, je faisais un service tout petit il était grand et le ramenait [sur le terrain], du coup tout ce que je faisais à chaque fois il smashait après » (EAC de Pauline). Ici, malgré l'intention de Pauline de créer le déséquilibre en variant ses services et en jouant sur la profondeur, elle ne parvient pas à le réaliser face à son adversaire et à remporter le point. Lassée de ses échecs, elle touche les plots uniquement pour répondre aux consignes de l'enseignant, mais sans que la situation ne fasse réellement sens pour elle, et que les artefacts lui permettent de construire les connaissances visées. Pauline explique qu'à ce moment-là elle attend que l'enseignant siffle la fin du match, mais qu'elle ne cherche plus vraiment à jouer. Ensuite, pendant la suite de la séance, sa préoccupation centrale est de « participer à l'ambiance », en encourageant ses camarades ou en rigolant sur le jeu. Elle ne fait plus état d'une intention par rapport à l'objectif de l'enseignant liée à la recherche du déséquilibre et de l'utilisation des artefacts de la situation, en double et en simple.

## **Discussion**

Les premiers résultats de ce travail nous révèlent des moments de convergence et de divergence dans les préoccupations de l'enseignant et des élèves, susceptibles de participer à la construction de leur compétence. D'abord, le moment de convergence dans les modes d'engagement de l'enseignant et de Julia, montre que la situation et les artefacts mis en place font sens pour Julia et lui permettent de développer sa compétence, dans la lignée de ce que cherche à faire construire l'enseignant. Par contre, l'échec de Pauline face à son adversaire, l'engage dans une activité où elle répond aux exigences de la situation mais sans réellement y donner du sens par rapport à l'objectif de l'enseignant pour le développement de la compétence visée.

Centrée sur l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage en EPS, cette étude questionne plus globalement la construction des compétences, dans leur aspect à la fois disciplinaire et transversal. Au sein de l'EPS, les programmes d'enseignement exposent cinq compétences, traversant l'ensemble des APSA supports de la discipline, qui s'articulent autour de la motricité, des méthodes, des règles, de la santé et de la culture (Programmes d'enseignement du cycle de consolidation, JO du 24 novembre 2015). Ce sont ensuite des « champs d'apprentissage » qui regroupent des APSA pour permettre de construire des compétences transversales à la fois motrices, méthodologiques, et sociales. L'activité badminton fait partie du champ d'apprentissage « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou

*interindividuel* ». La compétence recherchée par l'enseignant dans le cadre de notre étude est liée à la recherche du déséquilibre de l'adversaire, par des prises d'informations et des choix tactiques, cherchant à le déplacer sur le terrain. Cette compétence semble donc transversale aux autres activités d'opposition. Mais la question demeure dans le potentiel de transfert des connaissances construites par l'élève dans le contexte de cette leçon, et plus globalement du cycle de badminton dans d'autres activités. En effet, les structures types repérées dans l'activité (préoccupations, connaissances) se réactualisent dans des situations ayant des airs de famille, permettant des engagements semblables de la part des acteurs (Durand, 2008). Cette question des compétences transversales est encore plus questionnée entre les différentes disciplines d'enseignement, et particulièrement avec les enjeux autour du socle commun. Ces compétences sont fortement critiquées, comme abandon des savoirs disciplinaires (Hirtt, 2009). Les perspectives sont donc d'analyser la construction de la compétence au cours de deux activités différentes en EPS, afin de voir si des connaissances s'actualisent dans des contextes différents. En effet, les préoccupations « types » de Julia révèlent des dimensions disciplinaires liées à l'activité (« déséquilibrer son adversaire » ; « analyser les autres matchs » ; « jouer pour gagner ») qui peuvent potentiellement être actualisées dans d'autres activités, d'opposition notamment.

**GOTTSMANN Léa**

**Laboratoire ACTé (EA 4281)**

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Adé, D., Jourand, C., & Sève, C. (2010). L'inscription contextuelle de l'activité en course en durée. Une étude à partir de l'analyse de l'activité d'élèves de primaire en Éducation Physique et Sportive. *Éducation et didactique*, 4(3), 7-22.
- Adé, D., Veyrunes, P., & Poizat, G. (2009). Les objets dans l'activité interindividuelle en classe: l'exemple de leçons d'Éducation Physique et Sportive et de géographie. *Travail et Apprentissage*, 3(1), 124-139.
- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). Questions-débat: L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales?. *Recherche et formation*, (42), 99-117.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 15-28.
- Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences*. Paris, Revue EPS.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 59-74.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation & didactique*, 2(3), 97-121.

- Epinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège: enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* (Doctoral dissertation, Université de Bordeaux).
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique. *Recherches en Education, 15*, 109-119.
- Gabouriaud, S. (2010). L'activité du "coach" au sein des situations complexes en EPS : un exemple dans l'activité tennis de table. *Éducation*.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS, 55*, 79-100.
- Guérin J., Riff J., Testevuide S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation, In: *Revue française de pédagogie*, volume 147, pp. 15-26.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique, 39*, 1-34.
- Houchot, A., & Robine, F. (2007). Les livrets de compétences: Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. *Paris: Ministère de l'Éducation nationale, Rapport IGEN, (2007-048)*.
- Meirieu, P. (2005). Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer. *IUFM de Paris Collège des CPE*.
- OCDE (2015), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité*. Paris : Éditions OCDE,
- Prenzel, M., & Zimmer, K. (2006). Etudes complémentaires de PISA 2003 en Allemagne : principaux résultats et enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (157)*, 55-70.
- Prieur, M., Aldon, G., & Pastor, A. (2012). Appuis et freins à l'évaluation des compétences du Socle : étude dans deux collèges. Communication au Colloque international ADMEE « L'évaluation des compétences en scolaire et en milieu professionnel ». Luxembourg.
- Reverdy, C. (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Saury, J. (2008). La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. *Habilitation à diriger des recherches non publiée, Université de Nantes, Nantes*.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP.S, Collection « Recherche et Formation ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00848262>
- Terré, N. (2015). Les connaissances des élèves en Education Physique. Etude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade. *Thèse de doctorat non publiée. Université de Nantes*.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès Editions.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*.
- Zecchini Coupet, M. (2002). Quelle transversalité des compétences en EPS ?. *Dossiers des Cahiers Pédagogiques, n°408, Savoir, c'est pouvoir transférer ?*.



## Introduction

Dans le contexte actuel de mise en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI)<sup>100</sup> et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>101</sup>, les publications relatives à l'interdisciplinarité se multiplient dans le monde de l'Education Physique et Sportive (EPS) et de l'école<sup>102</sup>. Dans le cadre d'une approche scientifique pluridisciplinaire, croisant l'histoire et les sciences de l'intervention, il nous a semblé intéressant de réaliser une analyse de la revue professionnelle de référence en EPS afin d'étudier ce que révèle ce terme générique.

La revue Education Physique et Sport (EP.S), périodique professionnel « que nul ne peut ignorer » (Attali, 2005), a longtemps joué le rôle de formation professionnelle continue pour ses lecteurs. Elle permettra ainsi à chacun de lire ce qui se fait dans les cours d'EPS, influençant, certainement davantage que dans d'autres disciplines, les enseignants dans leur pratique professionnelle. Ainsi, à l'instar de nombreux auteurs (*e.g.* Germain, 1986 ; Lebrun, 2006), nous sommes convaincus de l'intérêt d'analyser les collections de la revue EP.S pour être sûr d'y déceler la réalité des pratiques quotidiennes de l'EPS depuis 1981.

## Revue de littérature

Réfléchir sur l'interdisciplinarité ne serait pas envisageable sans chercher préalablement à spécifier la notion de discipline. Jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la discipline scolaire ne désigne que la partie de l'éducation propre à la répression des conduites néfastes vis à vis de l'ordre scolaire. Depuis cette période, l'enseignement secondaire français repose sur le découpage du temps scolaire en temps disciplinaire. A chaque discipline, « *ensemble de connaissances spécifiques aux caractéristiques propres* » (Apostel, Berger, Briggs et Michaud, 1972, p. 23), correspond un horaire hebdomadaire. Chervel (1998) fragmente une discipline scolaire en quatre éléments : un noyau dur regroupant un enseignement d'exposition<sup>103</sup> et une batterie d'exercices (permettant l'enseignement et l'acquisition des différents contenus), des pratiques de motivation et un appareil docimologique. Au regard de l'évolution des publics, de la complexification croissante des savoirs scolaires, de l'évolution des disciplines (qui ne répondent plus au rôle qui leur était initialement assigné) et de la recherche d'unité du savoir, meilleur garant contre tous les obscurantismes (Cros, 1987), les réflexions autour de la

<sup>100</sup> Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège

<sup>101</sup> Décret n° 2015-372 du 31-3-2015

<sup>102</sup> Pour exemple, en 2015, 33 articles de la revue EP.S annoncent traiter d'interdisciplinarité. En outre, Pontais (2015), secrétaire adjointe du SNEP, a réalisé une étude empirique de quatre revues EP.S au prisme de l'interdisciplinarité pour le café pédagogique. Enfin, deux dossiers des cahiers pédagogiques sont consacrés à des réflexions interdisciplinaires (Cahiers pédagogiques, croiser les disciplines, partager les savoirs, n°521, mai 2015 ; Cahiers pédagogiques, Mettre en œuvre les EPI, n°528, mars 2016)

<sup>103</sup> représenté généralement par le maître ou le manuel identique par niveau et par discipline

dialectique disciplinarité/interdisciplinarité deviennent inévitables depuis une trentaine d'année dans le système scolaire.

Historiquement, dans la littérature scientifique, il n'existe pas de conception unifiée sur l'interdisciplinarité. Deux approches coexistent : Une première<sup>104</sup>, distingue l'interdisciplinarité au sens strict d'autres formes de collaborations entre les enseignements. Pour eux, le concept d'interdisciplinarité n'est pas toujours bien exploité car utilisé comme terme générique pour désigner toutes formes de liens entre les disciplines (Lenoir et Hasni, 2015). Dans cette optique, les vocables pluri, inter ou transdisciplinarité sont à différencier et peuvent être regroupés sous la notion de « *polydisciplinarité* » (Lenoir et Hasni, 2015). Une seconde conception<sup>105</sup>, envisage l'interdisciplinarité « *dans un sens générique recouvrant les différents modes de relations entre disciplines afin de ne pas qualifier de manière aprioriste leurs manières de collaborer* » (Collinet, Terral et Trabal 2012, p.31). Ils les considèrent comme « *un continuum entre un travail qui consisterait à juxtaposer des disciplines à un autre qui les mêlerait plus profondément* » (Collinet et al, 2012, p.31). La classification proposée par Piaget (1972) allant de la multidisciplinarité<sup>106</sup>, « *palier inférieur* » (Piaget, 1972) à la transdisciplinarité, « *degré ultime de coordination* » (Jantsch, 1972) via l'interdisciplinarité illustre ce constat. Nous nous plaçons à la croisée de ces deux conceptions. Nous distinguerons les définitions de ces trois concepts; la transdisciplinarité ne représentant pas nécessairement le graal, le troisième et dernier « *niveau* » après l'interdisciplinarité. Cependant, nous avons tendance à considérer ces trois concepts comme imbriqués les uns aux autres. Pour exemple, des enseignements pluridisciplinaires peuvent connaître « *des moments d'interdisciplinarité* » et inversement.

« Pluri, inter, transdisciplinarité » sont fréquemment employés dans la revue EP.S sans discernement comme si ces mots étaient interchangeable, sans qu'il n'y ait de connaissance rigoureuse de leur signification (Cros, 1987). Essayons de clarifier ce « *flou conceptuel* » (Maingain, Dufour et Fourez, 2002) en commençant par le terme le plus régulièrement usité, souvent employé comme passe-partout dans le système scolaire : l'interdisciplinarité.

L'interdisciplinarité consiste en « *la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires et qui conduit à l'existence de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les*

<sup>104</sup> Lire entre autre les travaux de Demol (2007), Maingain, Dufour et Fourez (2002) ou Lenoir et Hasni (2015)

<sup>105</sup> Lire, entre autre, les travaux de Heckhausen (1972), Jantsch (1972) et Piaget (1972), Collinet, Terral et Trabal (2012)

<sup>106</sup> Pour Maingain, Dufour et Fourez (2002) « *La multidisciplinarité traite d'une question par juxtaposition d'apports disciplinaires, sans que les partenaires de la démarche aient préalablement précisé des objectifs communs* »

*élèves* » (Lenoir et Sauvé, 1998, p.121). L'objectif de l'interdisciplinarité n'est donc nullement une supplantation des disciplines mais davantage leur utilisation dans des situations proches de la vie quotidienne. Dans ces enseignements, chacun accepte de faire un effort hors de son domaine de compétence pour s'aventurer dans un domaine dont il n'est pas l'unique propriétaire (Maingain, Dufour et Fourez, 2002). Afin de former des individus aptes à saisir la complexité du réel, elle « *traite de ce qui est absent de l'enseignement et qui devrait être essentiel : l'art d'organiser sa pensée, de relier et de distinguer à la fois* » (Morin, 1999, p.13).

Quant à la pluridisciplinarité, que certains qualifient de « pseudo-interdisciplinarité » (Heckhausenn, 1972), elle correspond à une « *juxtaposition et succession des contributions de diverses disciplines autour d'un thème* » (Hasni, Lenoir et Lebeaume, 2006, p.139), sans relations directes entre elles (Lenoir et Hasni, 2015). C'est ce dernier point qui différencie principalement la pluri de l'interdisciplinarité. « L'approche pluridisciplinaire reste ainsi dans le champ d'attraction de la disciplinarité, elle en reproduit le principe par l'addition-juxtaposition de plusieurs disciplines, sans nécessairement chercher les zones d'interaction entre elles. » (Darbellay, 2011, p.73).

Enfin, la transdisciplinarité « *reste très souvent confondue avec deux autres mots relativement récents* » (Nicolescu, 1996, p.3). Par la réorganisation des savoirs disciplinaires, elle permet à l'élève d'avoir une vision globale et intégrée des savoirs permettant la compréhension du monde présent (Darbellay, 2011). Contrairement aux deux autres concepts, elle est à la fois « *entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline* » (Nicolescu, 1996, p.27). Dans le monde de l'école, la transdisciplinarité renvoie à toutes les notions d' « éducation à... » (à la santé, au développement durable, etc).

## **Méthodologie**

Notre étude se base sur la méthodologie de l'analyse de contenu développée par Bardin (1977). Elle sous-entend que tout discours peut être soumis à une analyse de contenu. Bardin (2003, p.43) la définit comme « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages* ». Elle nous a ainsi permis de découvrir « *ce que l'auteur du message a voulu dire exactement, non pas par rapport à l'interprétation subjective du chercheur, mais bien par rapport au point de vue de l'auteur du message* » (L'Ecuyer, 1990, p.14).

Concrètement, nous avons étudié 3.150 articles de la revue EP.S de janvier 1981 à décembre 2015 dans l'optique de déceler les articles qui présentent explicitement et implicitement des

propositions pratiques et théoriques *polydisciplinaires*. Nous avons d'abord identifié le nombre d'articles au sein desquels apparaissent, implicitement et explicitement, des collaborations disciplinaires quelles qu'elles soient. Puis, nous les avons classés par types de polydisciplinarité pour en dégager une forme dominante. Enfin, nous nous sommes questionnés sur les enjeux pédagogiques liés aux différentes pratiques *polydisciplinaires*.

## Résultats

### Une place quantitativement croissante des *polydisciplinarités*

L'analyse des revues EP.S nous a permis de mettre en évidence une place croissante des *polydisciplinarités* dans les articles recensés depuis 1981. Comme nous pouvons l'observer sur le Graphique 1, malgré quelques inflexions en 1988, 1993 ou 1998<sup>107</sup>, les articles abordant des problématiques réellement *polydisciplinaires* ont été multipliés par six, passant de quatre articles en 1981 à 23 en 2015. Cette croissance est la résultante de quatre éléments externes. En premier lieu, la volonté de certains enseignants de proposer de nouvelles formes de pratiques (e.g Barre et Cros, 1984). Ensuite, des politiques scolaires et disciplinaires accordant davantage de place à une *polydisciplinarité* implicite voire explicite dans ses textes officiels<sup>108</sup>. Puis, le développement de connaissances et de débats scientifiques de plus en plus importants sur le sujet<sup>109</sup>. Enfin, cette évolution peut également s'expliquer par « l'impact de demandes sociales » importantes concernant les pratiques *polydisciplinaires* (Prud'homme, Gingras, Couillard et Terrasson, 2012).

Cette évolution devient d'autant plus remarquable lorsque la *polydisciplinarité* est annoncée, mais pas nécessairement réelle dans la pratique<sup>110</sup>. Cette situation concerne deux cas de figures : d'une part, des articles au sein desquels apparaissent un terme lié à la *polydisciplinarité* mais qui n'en traite pas réellement. D'autre part, des articles erronément *polydisciplinaires* concernant ceux qui ont été intégrés à tort, par défaut ou faute de mieux par la revue EP.S à la rubrique « pluridisciplinarité<sup>111</sup> ».

Par ailleurs, notre analyse laisse apparaître que les auteurs, lorsqu'ils annoncent une collaboration disciplinaire proposent réellement un enseignement *polydisciplinaire*. En effet,

<sup>107</sup> Ces années sont submergées d'informations sur les activités sportives en EPS, l'EPS en Europe, les Jeux Olympiques (JO de Séoul (pour l'année 1988), de Lillehammer (pour l'année 1994) et de Nagano (1998), ou encore les nouvelles évaluations au baccalauréat.

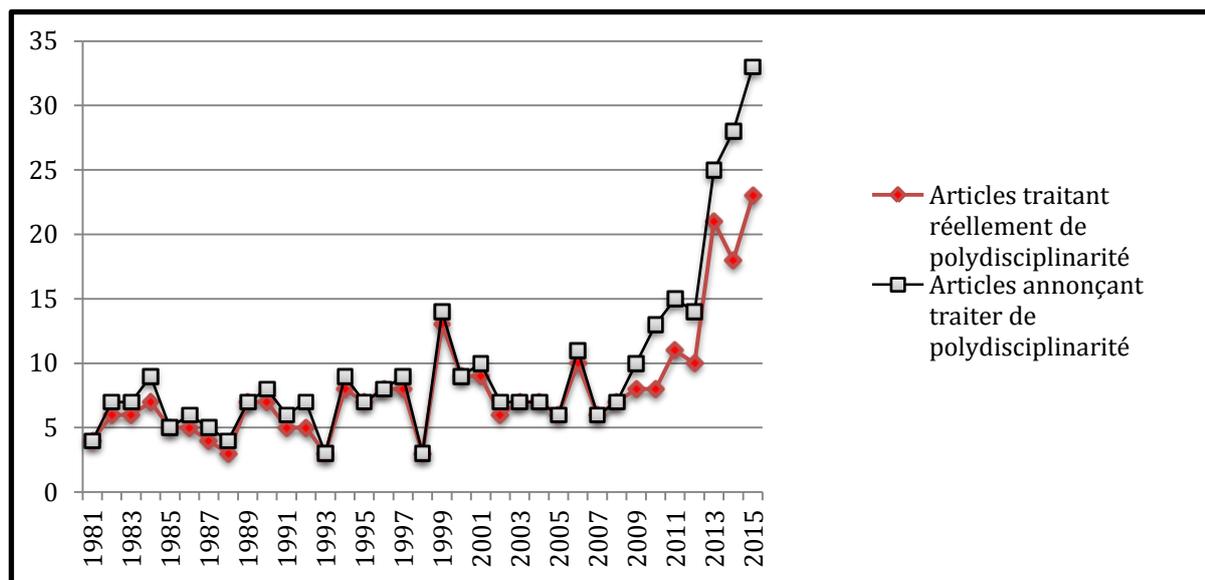
<sup>108</sup> Parcours diversifiés (1996), travaux croisés (2000), TPE (2000), PPCP (2000), IDD (2002), ou socle commun de connaissances et de compétences (2006), socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015), E.P.I (2015).

<sup>109</sup> Cf. bibliographie abondante sur le sujet à partir des années 1970

<sup>110</sup> De quatre articles en 1981 à 33 en 2015

<sup>111</sup> 1<sup>ère</sup> parution d'un article dans la rubrique pluridisciplinarité : « Les classes sciences et sport », EP.S 337, 2009

avant 2009, date de création de la rubrique « pluridisciplinarité », seulement 9% des articles sont « erronément *polydisciplinaires* ». Après 2009, le chiffre croît autour de 27%. L'entretien réalisé auprès de P.P Bureau (directeur de la revue EP.S) nous a permis d'interpréter cette augmentation comme provenant davantage du faible nombre d'articles *polydisciplinaires* proposés à la revue que d'une réelle erreur pédagogique. Effectivement, bien qu'un certain nombre d'enseignements de ce type soient développés dans les établissements scolaires, la revue EP.S manque d'envois spontanés d'articles à ce sujet. Consciente du faible degré de *polydisciplinarité* de certains d'entre eux, la rédaction se voit contrainte de proposer ces articles pour finaliser ses numéros.



Graphique 1 : Analyse quantitative des polydisciplinarités depuis 1981

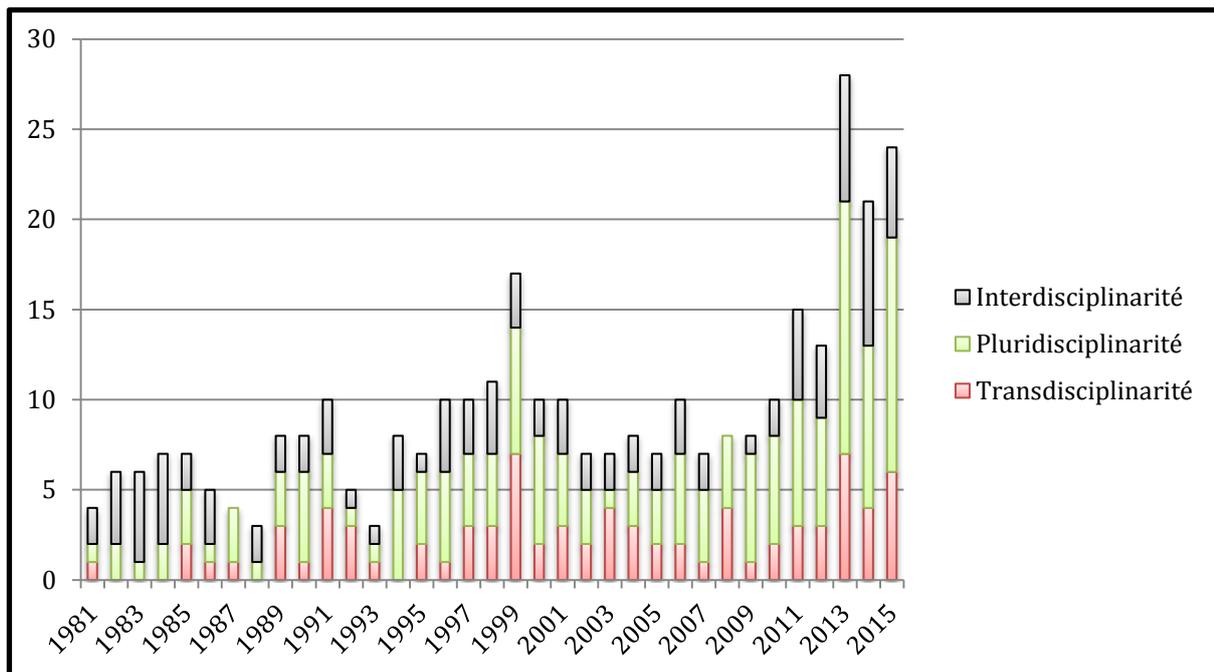
Il semblerait cependant que les auteurs soient davantage en difficulté pour différencier les types de *polydisciplinarité*<sup>112</sup>. Sur l'ensemble de la période, 24% des articles recensés ne proposent pas la réelle *polydisciplinarité*. Cela corrobore l'étude de Maingain, Dufour et Fourez, (2002)<sup>113</sup> ou encore les propos de Develay (1992, p.51) qui mentionne que certaines pratiques pédagogiques annoncées comme *polydisciplinaires* « *suscitent malheureusement des pratiques les plus diverses* ».

Le Graphique 2 met en évidence que si les trois formes de *polydisciplinarité* cohabitent depuis 1981, la pluridisciplinarité domine quantitativement. En effet, une focalisation de nos recherches sur les types de *polydisciplinarité* proposés nous a permis de constater que depuis 1981, les

<sup>112</sup> C'est surtout le cas chez les auteurs d'articles pratiques. Cette difficulté est quasiment négligeable lorsque les réflexions sont théoriques.

<sup>113</sup> Ils ont également montré, dans une étude auprès d'enseignants belges, que sous le terme d'interdisciplinarité, ces derniers inséraient des pratiques diverses : depuis des situations problèmes faisant intervenir des connaissances et des savoir-faire de plusieurs disciplines jusqu'à la réalisation de passerelles entre différentes leçons ayant pour but de permettre à l'élève de se rendre compte de la richesse des diverses branches concourant à une formation et une culture générale. Ces constats se retrouvent au sein de notre recherche. Cette erreur sémantique ne serait pas préoccupante si des liens n'existaient pas entre type de *polydisciplinarité* et apprentissages.

articles traitant de pluridisciplinarité étaient les plus nombreux (3,9 articles par an), suivent ensuite les articles traitant d'inter (2,8/an) puis de transdisciplinarité (2,4/an). Sans nier la volonté de nombreux enseignants de proposer des pratiques pluridisciplinaires, ce chiffre rappelle l'extrême complexité pour les enseignants de proposer de réels enseignements inter voire transdisciplinaires. Ces résultats corroborent les résultats de l'étude de Lenoir sur les pratiques pédagogiques québécoises. Ce dernier mentionne pour conclure ses travaux que s'il analyse « réellement les pratiques (pédagogiques), au bout du compte, on ne trouve pas vraiment d'interdisciplinarité » (Lenoir, 2016)



Graphique 2 : Les formes de polydisciplinarité depuis 1981 dans la revue EP.S

Néanmoins, depuis 1981, la *polydisciplinarité* majoritairement proposée a évolué. A l'instar du vocable utilisé dans les textes officiels de l'école<sup>114</sup>, dans les publications professionnelles<sup>115</sup> et scientifiques, « l'interdisciplinarité théorique » est dominante dans la revue EP.S<sup>116</sup> jusqu'au début des années 1990. Des auteurs écrivent théoriquement sur ce sujet. Depuis cette période, la « pluridisciplinarité pratique », par et pour des enseignants d'EPS, règne dans la revue<sup>117</sup>.

Enfin, depuis le début des années 90 nous observons que de nombreux articles débattent de pratiques transdisciplinaires. Cela nous amène à élargir notre questionnement sur le statut d'une

<sup>114</sup> Pour exemple, les liaisons interdisciplinaires (1980), le rapport Legrand (1982) et la commission Bourdieu-Gros (1988) sont trois des principaux documents officiels préconisant explicitement des enseignements interdisciplinaires à l'école.

<sup>115</sup> Lenoir (1999) mentionne qu'à partir de la fin des années 1970, les *Cahiers pédagogiques* notamment consacrent de nombreux articles à l'interdisciplinarité

<sup>116</sup> 2,6 articles à tendance interdisciplinaire par an, contre 2,1 et 1,3 pour la pluri et la transdisciplinarité.

<sup>117</sup> 5,2 articles à tendance pluridisciplinaire par an, contre 2,9 et 2,8 articles par an pour la trans et l'interdisciplinarité.

discipline EPS, à la croisée des disciplines, discipline transdisciplinaire participant aux « éducations à » du système scolaire.

En résumé, la *polydisciplinarité* dans la revue EP.S est passée d'un sujet de discussion théorique<sup>118</sup> — par et pour un « monde d'universitaire » (Vivier, 2000), difficile à concrétiser sur le terrain — à des articles pluridisciplinaires écrits par et pour des praticiens<sup>119</sup> du secondaire<sup>120</sup>.

### **Enjeux pédagogiques : Quelle *polydisciplinarité* pour quels apprentissages ?**

L'analyse des articles de la revue EP.S nous a également permis de nous questionner sur les enjeux pédagogiques liés aux différentes pratiques *polydisciplinaires*. La première finalité porte sur une « aide » à la réussite scolaire des élèves qui ne se limite pas à l'acquisition de connaissances décontextualisées. Une réussite que nous qualifierons de *polydisciplinaire*, dans la mesure où, l'acquisition de compétences variées permet aux élèves d'être efficaces dans diverses situations complexes, proches de la vie quotidienne. Néanmoins, l'analyse des articles nous autorise à relever qu'en fonction des apprentissages recherchés, certains croisements disciplinaires semblent plus propices que d'autres aux apprentissages de tous.

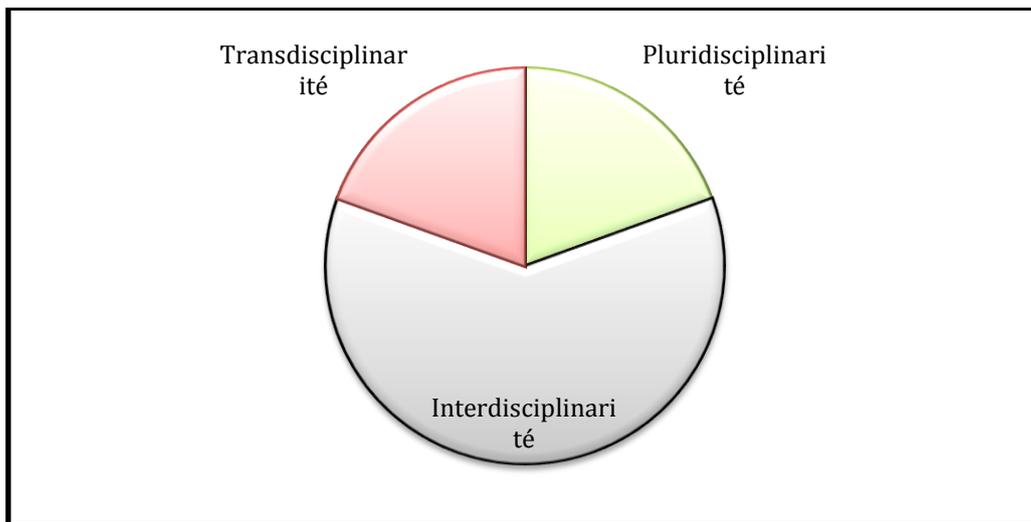
### **L'interdisciplinarité : le sens des apprentissages**

Dans 60% des articles recensés comme traitant réellement d'interdisciplinarité, la finalité première souhaitée par les auteurs est la recherche de sens dans et pour les apprentissages (Graphique 3). Dès lors, nous postulons que pour les auteurs, le sens, source d'intérêt, de désir (Develay, 1996), transite par « l'existence de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques » (Lenoir et Sauvé, 1998), distinguant ainsi l'inter des autres concepts *polydisciplinaires*. Les connaissances disciplinaires apparaissent parfois aux yeux des élèves comme des pièces de puzzle mélangées. Ces savoirs parcellisés peuvent être dénués de sens pour certains élèves. L'interdisciplinarité viendrait ainsi pallier les faiblesses des enseignements disciplinaires concernant le sens que l'élève recherche dans ses apprentissages (Lenoir, 1999). Ainsi, en aidant les élèves à relier les connaissances entre elles, les enseignants « chefs d'orchestre » créent « des ponts cognitifs entre des savoirs apparemment atomisés » (Develay, 1996) ce qui aura pour conséquence de donner du sens aux apprentissages.

<sup>118</sup> Pour exemple, en 1981, 75% des articles sont à valence théorique. 34% des articles sont écrits par des universitaires ou des membres du ministère de l'éducation nationale

<sup>119</sup> Sur ces deux dernières années, plus de 80 à 90% des articles sont à valence pratique.

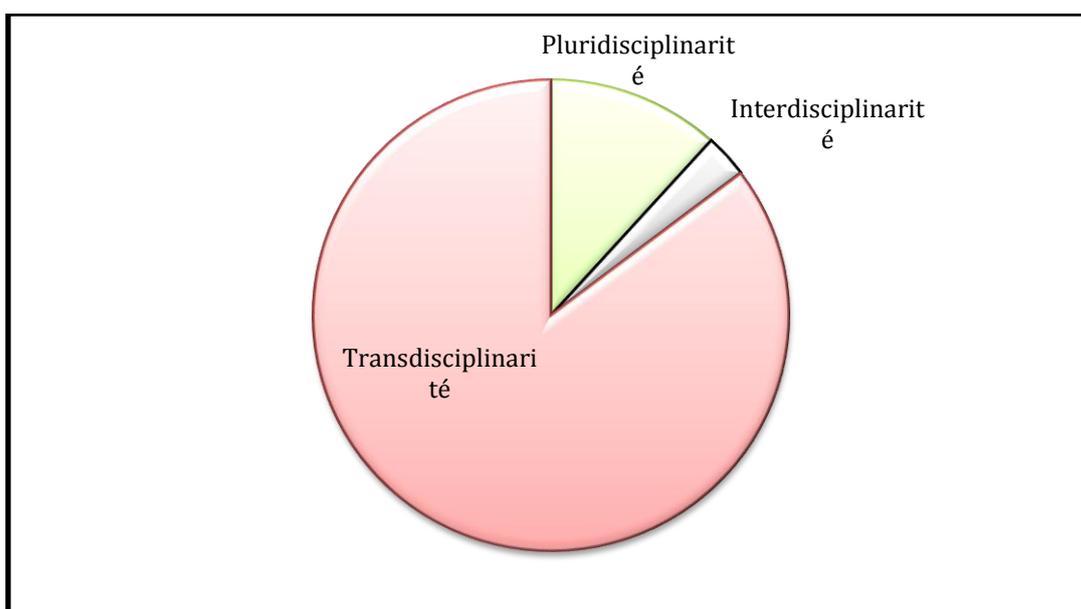
<sup>120</sup> Sur ces 10 dernières années, plus de 60 % des articles sont écrits par des membres du « secondaire ».



Graphique 3 : Polydisciplinarité et sens

### **La transdisciplinarité : la recherche éducative**

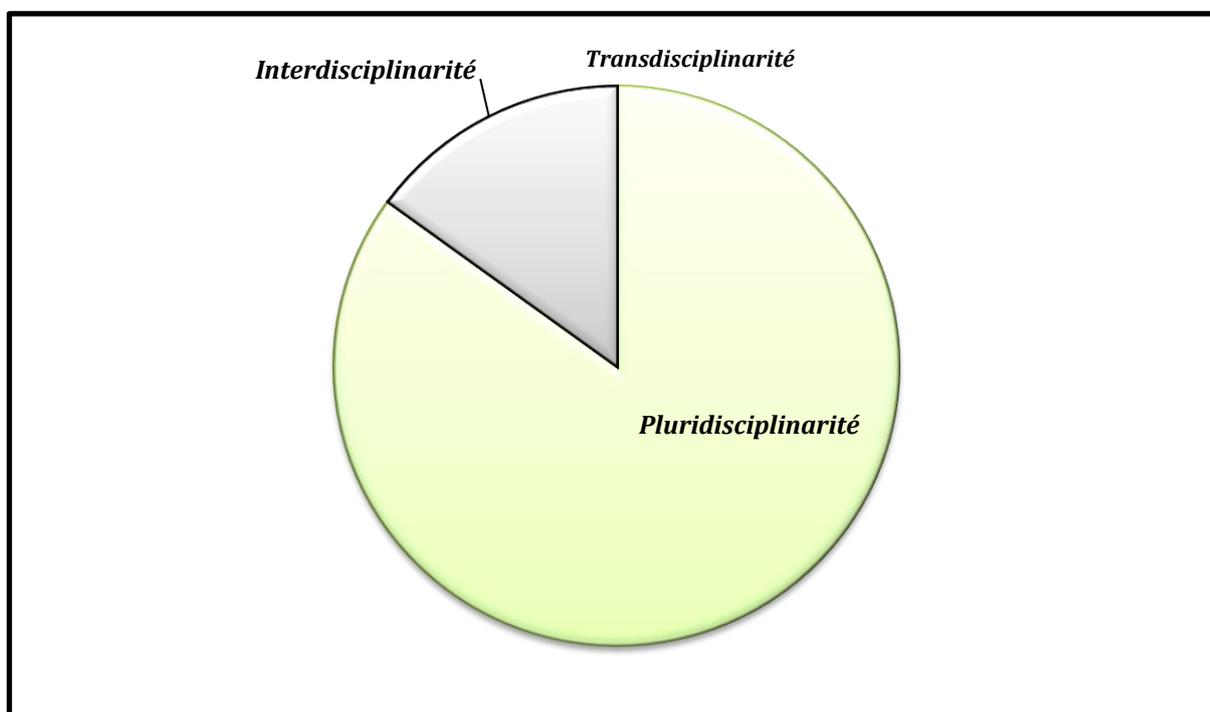
Dans 85% des articles recensés comme se rapportant réellement à une transdisciplinarité, qualifiée de comportementale par Develay (1992), la finalité première recherchée est l'éducation de l'élève (Graphique 4). Concrètement, ils renvoient à toutes les « éducations à » (la citoyenneté, la sécurité, la santé, la responsabilité, etc) dans l'optique de former un citoyen lucide et autonome dans sa vie future. Ces compétences, acquises par principes de réitération et de diversifications pédagogiques, peuvent être cognitives (travail sur la démarche d'apprentissage), communicationnelles, relationnelles, socio-affectives, méthodologiques et épistémologiques (travail sur la prise de conscience critique du savoir).



Graphique 4 : Polydisciplinarité et « éducations à »

## La pluridisciplinarité : vers une formation globale à la complexité

Dans 85% des articles inventoriés comme traitant réellement de pluridisciplinarité, une des finalités demeure la formation générale de l'élève, afin de tendre vers la formation d'un futur citoyen cultivé (Graphique 5).



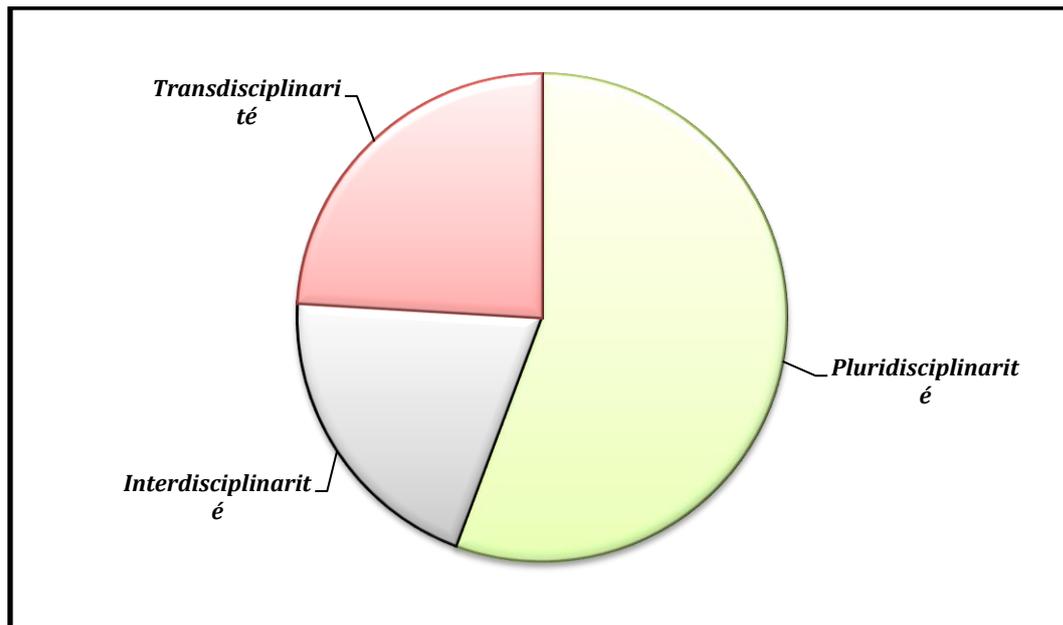
Graphique 5 : Polydisciplinarité et formation globale de l'élève

Cela corrobore les travaux d'Apostel *et al.* (1972) qui mettent en évidence des liens entre pluridisciplinarité et formation générale de l'élève à l'université. Au sein des articles retenus, la formation générale et complète de l'élève se déroule par addition disciplinaire. Le recensement des disciplines associées à l'EPS aspire à cette formation complète d'un futur citoyen cultivé. En effet, l'analyse des articles de la revue EP.S permet de relever que l'ensemble des disciplines scolaires collabore avec l'EPS dans le cadre de projets pluridisciplinaires. Cette addition disciplinaire aura implicitement pour effet la formation complète et globale de l'individu.

Au cours de cette dernière décennie, ces associations se réalisent principalement avec le français (1<sup>er</sup>), l'histoire (3<sup>ème</sup>) et les arts plastiques (4<sup>ème</sup>) dans l'optique de former un citoyen cultivé. Effectivement, ces trois disciplines — entre autres — lorsqu'elles sont associées à l'EPS, optimiseront la formation dans et par des pratiques pluridisciplinaires.

En outre, 55% des enseignements pluridisciplinaires recensés (Graphique 6) facilitent « une approche de la complexité » (Allain et Frin, 2003) mettant l'accent sur des pédagogies privilégiant la formation d'élèves compétents dans des situations multidimensionnelles, complexes, proches des situations quotidiennes. Effectivement, Darbellay (2011) mentionne que

les « objets socio-humains » rencontrés dans la vie quotidienne et définis comme complexes, nécessitent des additions et articulations disciplinaires pour leur acquisition. Les auteurs ne visent donc plus uniquement la formation de l'élève par accumulation de connaissances mais par intégration de diverses compétences pluridisciplinaires pour devenir efficace dans un ensemble d'activités. Dans la mesure où elle permet de contextualiser et globaliser des informations, l'appropriation de ces savoirs complexes devient pertinente pour l'acquisition d'une « intelligence générale » (Morin, 2000).



Graphique 6 : Polydisciplinarité et complexité

Ainsi, à travers des propositions pluridisciplinaires, les auteurs de la revue EP.S visent conjointement la formation générale d'un élève capable d'être compétent dans des situations complexes, proches de celles qu'il rencontrera au cours de sa future vie quotidienne. Une de nouvelles finalités pour les enseignants, s'orientant vers des pratiques pluridisciplinaires, serait de transmettre aux adolescents la possibilité de prendre conscience que l'on ne peut aborder les problèmes complexes en se contentant des savoirs d'une seule discipline (Maingain, Dufour et Fourez, 2002).

Nous avons montré que, depuis 1981, les publications relatives à la *polydisciplinarité* se sont multipliées dans la revue EP.S, afin d'instruire, de former et d'éduquer les élèves. Néanmoins, ne considérons pas la *polydisciplinarité* comme la solution à la réussite de tous, mais comme un outil pédagogique pour viser la réussite du plus grand nombre.

*Le Roy Dimitri - Attali Michaël - Trohel Jean*

*Laboratoire VIP&S, Université Rennes 2*

## BIBLIOGRAPHIE

Allain, J.L. Frin, C. (2003). *Les figures de la polyvalence*. Nantes. CRDP Pays de Loire.

Apostel, L. Berger, G. Briggs, A. Michaud, G. (1972). *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris : OCDE.

Attali, M. (2005). *Le genre dans la revue EP.S*. in Saint-Martin J., Terret T. (eds.) *Sport et genre – Volume 3. Apprentissage du genre et institutions éducatives*. Paris : L'Harmattan, 283-302.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. 1<sup>ère</sup> édition 1977. Paris.

Barre, C. Cros, F. (1984). *Les activités interdisciplinaires: aspects organisationnels et psychopédagogiques*. Collection Rapports de recherches n° 7. INRP.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : Une approche historique*. Paris : Belin.

Collinet, C. Terral, P. Trabal, P. (2012). *La revue STAPS et l'interdisciplinarité : une étude socio-informatique*. Revue STAPS n°96-97. Ed. de boeck. p.29-47.

Cros, F. (1987). *Repères bibliographiques sur l'interdisciplinarité*. In perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 11. INRP.

Darbellay, F. (2011). *Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité*. Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles. vol. 7. n° 1. p. 65-87

Demol. JN. (2007). *Didactique et transdisciplinarité – Alternance III*. L'Harmattan.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris. ESF éditeur.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris. ESF éditeur.

Germain, A. (1986). *Préambule à l'article de P. Arnaud (1986). La revue EPS et l'innovation didactique (4<sup>e</sup> partie)*. Revue EP.S, 200-201, 181-184.

Hasni. A. Lenoir. Y. Lebeaume. J (2006). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans un contexte de réformes par compétences*. Presses de l'Université du Québec.

Heckhausenn H. (1972). *Discipline et interdisciplinarité. Section 1*. In Apostel, L. Berger, G. Briggs, A. Michaud, G. *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. OCDE. Paris. p. 83-90.

Jantsch, E. (1972). *Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. Section 3*. In Apostel, L. Berger, G. Briggs, A. Michaud, G. *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. OCDE. Paris. p. 98-125.

Lebrun, B. (2006). *Les revues professionnelles : entre débats et orientations*. In *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Sous la direction de M. Attali. Vuibert. p.38 – 61.

Lenoir Y. (1999). *Interdisciplinarité*. In Encyclopédie historique, questions pédagogiques. Coordonné par J. Houssaye. Hachette Education. p. 291 – 314.

Lenoir, Y. (2016). *L'interdisciplinarité : un bilan mitigé*. Entretien réalisé par Couturier Christian. Contre-pied hors-série n°14. Janvier 2016. p. 38-39.

Lenoir. Y. Hasni. A (2015). *Interdisciplinarité scolaire : De quoi parle-t-on ?* Cahiers pédagogiques n°521. Mai 2015. p.13-14.

Lenoir, Y. Sauvé, L. (1998). *De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question*. Revue française de pédagogie n°125. p.109 à 146.

Maingain, A. Dufour, B. Fourez G (dir). (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Editions De Boeck Université. Bruxelles.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Organisation des enseignements dans les classes de collège*. Arrêté du 19 Mai 2015.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*. Décret n° 2015-372 du 31 Mars 2015.

Morin, E. (1999). *Relier les connaissances, le défi du XXIème siècle*. Editions du Seuil. Paris.

Morin. E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Editions du Seuil. Paris.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*, Monaco, Éditions du Rocher.

Pontais. C. (2015). *EPS et interdisciplinarité vus par Claire Pontais*. Le café pédagogique. Retrieved from <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/12/08122015Article635851547874840400.aspx>

Piaget, J. (1972). *L'épistémologie des relations interdisciplinaires. Section 5*. In Apostel, L. Berger, G. Briggs, A. Michaud, G. L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. OCDE. Paris. p. 131-144.

Prud'homme, J. Gingras, Y. Couillard, A. Terrasson D. (2012). *Les mesures de l'interdisciplinarité. Pratiques et attitudes dans un centre de recherche français : L'IRSTEA*. Note de recherche n°2012-01. Centre universitaire de recherche sur la science et la technologie.

Vivier, C. (2000). *Statut et sphère d'appartenance des auteurs de la revue EPS (1970-2000)*. in Terret, Thierry, *Education physique, sport et loisir (1970-2000)*, AFRAPS, p.87-120.



## Introduction

La formation professionnelle des enseignants se fonde, dans le cadre des masters enseignement, sur le principe d'*alternance intégrative* qui envisage de manière consubstantielle une formation universitaire et une expérience de métier lors des stages en établissement. Le postulat est explicite : il s'agit de redéfinir le stage en responsabilité en tant que lieu de formation où s'actualisent les savoirs acquis à l'Université. Malgré les intentions louables affichées dans la conception de ces dispositifs, des limites apparaissent en matière d'alternance intégrative, notamment en ce qui concerne l'application du principe de réflexivité (Schön, 1983). Des études récentes relativisent l'efficacité de ce principe en formation d'enseignants (Bertone, & Saujat, 2013). S'ajoute à cela une perception négative de l'action des Formateurs Universitaires (FU) par les Enseignants Novices (EN), qui apparaissent davantage comme des « *outsider in the world of the public school* » (Veal, & Rikard, 1998) que comme des réelles ressources dans le suivi du développement professionnel quotidien des EN. Dans le cadre de la refonte de la formation des enseignants menée depuis plusieurs années, il nous semble déterminant de réfléchir à des formats à fort potentiel de développement professionnel, permettant de renouveler le modèle traditionnel de la formation universitaire par « l'analyse de pratiques ».

L'objet de cet article est de présenter un dispositif de formation permettant d'inscrire l'apport de connaissances académiques au sein même des pratiques d'enseignement. Conformément à ce qui émerge des études issues de la littérature internationale du domaine, le dispositif proposé est fondé sur des pratiques de co-enseignement (« *coteaching* ») mobilisant les EN et leurs tuteurs (Chaliès, Bertone, Flavier, & Durand, 2008). Cependant, alors que le barycentre de la plupart des dispositifs étudiés est placé du côté de la formation de terrain et du stage, le dispositif de co-enseignement ici cité se propose de rapprocher la formation universitaire au plus près des conditions ordinaires d'exercice du métier.

## Cadre théorique et méthode

Ce travail a été mené dans le cadre des postulats issus d'un Programme de Recherche Technologique (PRT) sur la formation des enseignants (Bertone, & Chaliès, 2015 ; Saury, 2015), à partir d'une théorie inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein, (2004). Conformément au modèle de Lakatos (1994), le PRT dans lequel s'inscrit ce travail vise à stabiliser un « noyau dur » théorique et à formuler une ceinture « d'hypothèses théoriques auxiliaires » permettant de discuter et, si possible, documenter la fécondité des transformations produites au sein des situations ordinaires de formation et/ou travail. Dans cette étude, il a été formulé l'hypothèse selon laquelle la réflexivité nourrit, sous certaines conditions, le

développement professionnel. Les conditions de ce développement professionnel impliquent notamment que cette réflexivité s'inscrive dans les circonstances mêmes du travail réalisé par les EN en stage. À ce titre, est intégré ici le concept d'espaces d'actions encouragées (EAE) (Poizat, & Durand, 2015). Ces EAE constituent des modifications de l'environnement, à visée d'apprentissage/développement, qui sont « prometteurs d'actions et d'expériences » (Durand, 2008) tout en étant des leviers de transformations. Ce dispositif innovant tente de concilier deux visées souvent antagonistes : celle de répondre à court terme aux attentes des formés à l'instant « t », et celle qui consiste à concrétiser des intentions plus générales et à long terme, souvent formulées par les formateurs universitaires en termes d'apprentissage/développement des EN. Au regard de l'hypothèse arrêtée, la formation proposée tentera de mobiliser conjointement un FU et un chercheur au sein même de l'exercice situé du métier par des EN en formation.

Ces modifications sont indexées à des hypothèses théoriques issues d'un PRT en « anthropologie culturaliste » (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012). La première hypothèse développée renvoie à l'idée selon laquelle travailler, ou se former au travail, consiste à mener des actions gouvernées par des règles et/ou réaliser des actions qui sont le suivi des règles de métier (Wittgenstein, 2004), c'est-à-dire jugées conformes par la communauté des professionnels dans laquelle ce travail s'inscrit. A cette occasion, un double registre de réflexivité (Ogien, 2007) est mobilisé par l'EN en formation. Il peut tout d'abord réaliser des actions gouvernées par des règles, en se situant dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'inhérence ». Il peut également identifier et nommer des actions réglées qu'il observe chez autrui ou, *post actu*, chez soi. Il se situe, dans ce cas, dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence » (Ibid.). L'analyse réalisée dans le cadre de cette étude, renvoie directement à la mise en lumière des transformations de ces deux régimes de réflexivité dans l'activité des EN en classe et en entretien de formation. La deuxième hypothèse auxiliaire est fondée sur l'idée que tout novice passe d'abord par l'apprentissage « sous tutelle » de règles de métier, qu'il méconnaît et qui sont enseignées de façon ostensive (délibérément adressées à l'apprenti) ou ostensible (données à voir par un expert, parfois malgré lui). Dans cette conception, on considère que l'apprentissage d'une action obéissant à une règle est achevé lorsqu'elle donne comme résultat, à la fois la réalisation de l'action conforme et l'intention qui lui est habituellement associée. Le formateur doit alors bien souvent s'engager dans une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) adressé à son apprenti par laquelle il fonde la signification d'expériences professionnelles considérées comme exemplaires du suivi correct des règles de métier. Lors d'une deuxième étape, le formateur s'engage dans une activité d'accompagnement des premiers suivis des règles enseignées à l'occasion de nouvelles situations de formation et/ou plus rarement à l'occasion d'un retour en classe. Cet accompagnement permet de vérifier la validité du lien entre le suivi

des règles et les résultats usuellement associés. C'est donc en suivant correctement les règles apprises, puis en constatant les résultats qui leur sont usuellement associés par les experts de la communauté, que l'EN pourra finaliser son apprentissage et se développer professionnellement et subjectivement.

S'inscrivant dans ce cadre théorique, nous avons construit notre dispositif sur un enseignement universitaire qui se déroulait à la journée, selon le format suivant : (a) une matinée consacrée à une formation théorique et pratique était menée par un FU ; (b) un EN réalisait ensuite, dans l'après-midi, une leçon pour une classe, délibérément indexée à la formation reçue le matin. C'est à l'occasion de cette leçon que le FU était associé à l'EN dans le cadre d'un co-enseignement. Deux études de cas ont été effectuées respectivement lors d'une leçon de volley-ball et de danse. Chacune de ces leçons a été suivie d'un entretien de conseil pédagogique où le binôme, en présence du chercheur, discutait de la leçon sur la base d'images filmées lors du co-enseignement. Deux types de données ont été recueillies : (a) des données d'enregistrement audiovisuel des leçons ; (b) des données d'autoconfrontation recueillies à l'occasion du conseil pédagogique qui a suivi cette étude. Lors de cette étape, les participants étaient amenés à discuter à propos des leçons, le chercheur autoconfrontant simultanément les participants lors des interactions de formation. Le guide d'entretien visait à faire émerger les significations construites par les acteurs en les incitant à décrire et commenter leur action. Les données ont été traitées à partir du cadre proposé par Chaliès, Bertone, Flavier et Durand (2008). Après avoir identifié des unités d'interaction correspondant à des significations attribuées par les acteurs, une (re)constitution des règles qui gouvernaient chaque action décrite et chaque jugement annoncé a été opérée. Celles-ci complétaient des significations et des jugements portés par les acteurs lors de l'entretien d'autoconfrontation. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) des circonstances évoquées pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi : [(Objet), *vaut pour* (éléments d'étayage), *ce qui obtient comme résultats* (éléments d'étayage)]. Des formalisations de jeux de langage ont enfin été proposées à partir de l'étiquetage de ces règles.

## **Résultats**

Trois principaux résultats peuvent être constatés.

Il apparaît tout d'abord que la présence du FU au côté de l'EN a permis le dressage ostensif de règles de métier qu'il a jugées comme efficaces dans le cadre de son action située (et au-delà).

Le deuxième résultat démontre que ce format, de type coteaching, a encouragé la prise de risque par les EN en classe. Cela s'est traduit par l'abandon d'actions ordinairement inefficaces rattachées à des préoccupations propres aux EN (implication des élèves dans le travail, occupation des élèves, suivi d'un plan préétabli de leçons, etc.).

Enfin, il est apparu que la possibilité pour les EN d'imiter les actions réalisées par le FU en classe a constitué une ressource cruciale dans l'apprentissage de règles de métier qui étaient ainsi directement observables et inscrites dans les circonstances de la classe.

### **Un format qui permet au FU de dresser ostensivement à l'EN des règles de métier jugées conformes à la communauté professionnelle.**

Lors de la leçon de volley-ball, le FU a dressé de manière ostensive la signification des règles de métier qu'il jugeait efficaces. Il a ainsi saisi une opportunité de discussion avec l'EN pour lui signifier la nécessité de suivre la règle selon laquelle « il faut / prendre du recul / pour / pouvoir observer les élèves ». Cette discussion a été accompagnée des actions qu'il considérait conformes à la règle et qu'il a lui-même réalisées en présence de l'EN. Il a ainsi montré ostensivement ce que « prendre du recul » signifiait, ainsi que le résultat attendu du suivi de cette règle (avoir « *une vision d'ensemble* » de la classe). Pour lui, cette action de métier était rattachée à la règle suivante : ?« *Avoir une vision d'ensemble* » vaut pour « *se mettre en retrait* » et pour « *voir si tous les élèves sont en activité* » ce qui obtient pour résultat de pouvoir « *vérifier qu'ils ont compris ce qu'il fallait faire* » et de pouvoir « *repérer et identifier les besoins* » / « *intervenir auprès des élèves* » / « *annoncer à tous ceux qui présentent les mêmes problèmes* »[. Ce dressage ostensif s'est néanmoins heurté à une certaine résistance de la part de l'EN (FU : « *j'ai du mal à t'y emmener* »). Les résultats ont permis de documenter les raisons qui ont animé l'EN et qui ont justifié sa résistance. L'EN a en effet indiqué suivre la règle suivante : ] « *avoir une vision d'ensemble* » vaut pour « *prendre de la hauteur* » ce qui obtient comme résultats d'avoir « *le sentiment d'être spectateur et de s'exclure de son propre cours* »[. Les résistances à la réalisation de cette action de métier par l'EN ont été exprimées par lui en termes de besoin de se trouver dans « *une position proche des élèves* » afin de se sentir « *bonne copine, et d'avoir l'impression d'être appréciée et de faire partie du groupe* ». Face à cette résistance affichée, l'EN a cependant accepté de suivre une règle nouvelle : ] « *Avoir une vision d'ensemble* » vaut pour « *prendre de la hauteur* » ce qui obtient comme résultats que « *les élèves peuvent voir où je suis et qu'ils peuvent mieux se tenir* »[. Cette action de métier, partiellement satisfaisante, a eu pour avantage de répondre à son attente de contrôle de la classe tout en faisant émerger une règle

nouvelle que le FU a pu associer aux actions conformes réalisées par l'EN. Le suivi de cette règle a permis à la fois de répondre aux attentes du formateur et de l'EN.

### **Un dispositif de formation qui encourage l'EN à prendre des risques grâce à la présence du FU**

Dans le cadre de l'étude en danse, nous avons observé à plusieurs reprises des injonctions explicites du FU adressées à l'EN (FU: « *Change de thème. Change, change, change ! Avec eux, tu changes. Vas-y, tu parles très fort. Tu dis « Niveau haut, thème... » ! Vas-y !* »). L'entretien d'autoconfrontation (EAC) permet de saisir les effets sur l'EN du suivi de la règle ostensivement adressée par la FU lors du co-enseignement. La règle formulée a sensiblement modifié l'action de l'EN qui a pris le risque de la suivre. La règle suivie par l'EN (« *me dire : parle fort et allez vas-y* » vaut pour « *lancer l'inducteur* » ce qui obtient comme résultats de « *me donner confiance* » et « *me dire que je suis apte à réguler, observer et poser le truc* » et « *de m'aider, car ce n'est pas spontané* ») a été considérée, par celui-ci, comme une aide fournie par le FU. La force des injonctions du FU en matière de prise de risque a été constatée également lors de situations précises où l'EN était peu impliqué dans la leçon, comme spectateur de l'activité des élèves. La FU a, par exemple, associé une injonction (FU: « *Va la voir, et tu lui demandes : qu'est-ce que tu fais ?* ») à l'endroit de l'EN (*le FU pousse l'EN vers une élève*).

L'EAC documente à la fois la tentative de l'EN de suivre cette règle et le fait que l'injonction de la FU a répondu à ses attentes en termes d'effets produits sur l'activité des élèves en classe (EN : « *Et en fait, ça m'a plu sa réponse (de l'élève) parce que je me suis dit « t'es en train de lui donner des critères quoi* »). Ce véritable dressage ostensif, donné par injonctions, a engendré la réalisation immédiate d'une action réglée nouvelle et a encouragé la prise de risque de l'EN. Dans cette situation de contrôle des tentatives d'action de l'EN par la FU, l'action réglée réalisée est devenue une ressource pour le FU qui a pu fournir un exemple emblématique de suivi de la règle enseignée ostensivement au stagiaire.

### **Un dressage ostensible qui a permis l'imitation par l'EN des actions à réaliser**

Le dernier résultat montre que la FU a opéré, à maintes reprises, une activité de monstration de son propre enseignement, donnée à voir comme souhaitable ou exemplaire. Dans le cadre de la leçon de danse, il a été demandé aux élèves d'improviser. Pendant ce temps, la FU se déplaçait autour des élèves et venait ostensiblement se coller à eux, épaule contre épaule, alors que l'EN était initialement statique et en observation. Suite à l'observation des actions de la FU, l'EN a imité ces actions et s'est déplacée vers plusieurs élèves, jusqu'au contact. En l'absence de concertation préalable avec la FU, il est plus opportun de parler d'enseignement « ostensible »

qu'ostensif de la signification d'une règle. La réalisation même d'une action réglée par la FU a donc permis la réalisation d'une action conforme aux attentes de la FU sans qu'aucune injonction n'ait été formulée (FU : « *je ne l'ai pas dit* »). L'observation par l'EN a été confirmée lors de l'EAC (EN : « *ben, elle fait ça, c'est que c'est bien, donc fais-le et puis...* »). La règle construite par l'EN, au regard de ce format, a été tout aussi explicite que lors d'un enseignement ostensif (« *Le principe d'être en co-intervention avec FU* » vaut pour « *Recopier ce qu'elle fait* » ce qui obtient comme résultats de « *Obtenir des billes qui sont positives pour son enseignement* » et « *d'être en attente de voir ce que ça donne* »]. On retrouve également les caractéristiques d'un apprentissage achevé dans la mesure où, reproduisant l'action réglée, l'EN a constaté aussitôt les résultats usuellement escomptés (EN : « *le contact, ça avait un bon rapport avec l'improvisation* »). Par dressage ostensible, les EN ont ainsi construit la règle suivante (règle suivie : ] « *Le contact en danse* » vaut pour « *Se coller à eux alors qu'ils sont en tâche d'improvisation les yeux fermés* » ce qui obtient comme résultats de « *Aider les élèves dans cette tâche d'improvisation* »[.

## **Discussion et conclusion**

Au travers de cette étude, nous avons souhaité montrer la fécondité de l'hypothèse auxiliaire basée sur le postulat d'un apprentissage des règles de métier par deux modalités d'enseignement : « l'enseignement ostensif » qui peut se faire délibérément par le FU au cours d'une action conjointe d'enseignement avec l'EN ; « l'enseignement ostensible », fondé sur la réalisation d'une action réglée visible par l'EN en formation. Dans ces deux cas de figure, on constate également que la formation a permis de faire émerger et formuler une expérience « exemplaire » permettant de signifier la règle enseignée. Enfin, dans ces deux cas, les résultats usuellement attendus par la communauté des experts en pareilles circonstances ont été également constatés suite au suivi de la règle. C'est principalement sur la base de ces résultats qu'il est possible d'évaluer la fécondité du dispositif de formation proposé au regard des hypothèses auxiliaires retenues.

Corollairement, ce dispositif innovant a permis également de constater le caractère rassurant d'injonctions situées opérées par un expert en situation de « coteaching ». Le FU joue un véritable rôle d'expert garantissant la pertinence des actions conseillées ou réalisées. Dans ces circonstances, l'EN a réussi à prendre le risque de réaliser des actions dont il n'aurait pas été capable en l'absence d'étayage délibéré ou d'observation.

Pour conclure, il convient de souligner le rôle du chercheur, présent dans le dispositif, qui a contribué directement à la fécondité de l'Entretien de Conseil pédagogique (ECP) post leçon. En

autoconfrontant les acteurs, la formulation des règles suivies a été possible par les participants. Une valeur ajoutée est à mentionner pour la FU qui a été en mesure de modéliser sa propre action de formation autour des étapes d'enseignement ostensif / ostensible et d'explication ostensive de la signification des règles de métier enseignées, permettant de contrôler l'action de l'EN et de lever les malentendus dans leur suivi.

Cette étude permet de discuter d'une façon alternative au principe de réflexivité habituellement mobilisé pour valider les propositions de formation par l'alternance. Elle donne du corps à une véritable conception de l'alternance intégrative ancrée sur des hypothèses théoriques auxiliaires propres à un programme de recherche technologique en formation d'enseignants. Elle participe à réunir les conditions d'une intelligibilité nouvelle des situations de formation des stagiaires en formation universitaire et au-delà (Faïta et Saujat, 2010 ; Saujat, 2008).

**MICHEL Laurent**  
**BERTONE Stefano (dir. Thèse)**  
**Laboratoire IRISSE, Université de la Réunion**



## Introduction

Si on assiste ces dernières années à un regain d'intérêt de la sociologie de l'école pour les élites<sup>122</sup>, nous partageons avec M. Darmon l'idée que « *La sociologie s'est moins penchée sur les bons élèves que sur les mauvais* » (Darmon, 2013). De nombreux travaux, il est vrai, interrogent la production des élites scolaires dans leur renouvellement, leur sélection et leur formation. Cependant, la plupart de ces recherches nous paraissent soulever des problématiques s'intéressant majoritairement aux Grandes Ecoles<sup>123</sup> ou à l'enseignement supérieur<sup>124</sup> plutôt qu'à des établissements du secondaire. De même, les travaux en sociologie de l'EPS ont apporté un éclairage sur les conditions d'enseignement en milieux difficiles afin de questionner et/ou expérimenter des procédés pédagogiques qui faciliteraient l'accès, pour tous les élèves, à la réussite en EPS envisagée comme possible propédeutique à la réussite scolaire. Au sein des revues professionnelles et scientifiques, force est de constater que les travaux étudiant les leçons d'EPS dispensées auprès d'un public dit « difficile » foisonnent. Ils mettent tantôt en lumière la persistance des inégalités scolaires, tantôt formulent des propositions concrètes pour améliorer le climat scolaire et favoriser l'atteinte des compétences programmatiques. Pourtant la question se pose : que sait-on de ce qui se passe ailleurs, aux antipodes de ces établissements ? Que se passe-t-il là où les conditions d'enseignement seraient à l'inverse « faciles » ? Est-ce parce qu'il ne s'y passe « rien » qu'il n'est jamais question des lieux de l'excellence scolaire dans aucune enquête sociologique ? N'y aurait-il pas matière à étudier les leçons de la discipline au sein d'une institution réputée pour ses résultats scolaires et ayant fait paradoxalement, l'objet de peu d'enquêtes dans la littérature sociologique ? Quand on pourrait fantasmer une EPS mise en œuvre dans des conditions idéalisées au sein d'une telle institution scolaire, il nous est apparu qu'il n'existait « rien » sur le contexte d'enseignement de cette EPS idéale et qu'il y avait alors justement « tout » à découvrir et à étudier.

## Cadre théorique et méthodologie

Il nous semble qu'enquêter sur les leçons d'EPS dispensées sur le terrain de l'excellence scolaire pourrait effectivement présenter quelques intérêts. D'abord, porter son attention sur les élèves scolarisés non plus dans des établissements de la « *périphérie*<sup>125</sup> » mais dans ceux « *des beaux quartiers*<sup>126</sup> » pourrait enrichir la corporation EPS la recherche en sociologie de l'école, de connaissances relatives à la formation des élites du secondaire. Il s'agit alors de rendre compte,

122 Le n°1 du Vol.66 de l'Année sociologique paru en avril 2016 est à ce titre consacré à la formation des élites.

123 Bourdieu, P., De Saint Martin, M. (1987).

124 [De Ketele, JM.](#), [Hugonnier, B.](#), [Parmentier, Ph.](#) et [Cosnefroy, L.](#) (2016).

125 Van Zanten, A. (2001).

126 Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (1989).

dans une visée purement descriptive, de la nature de l'excellence existante dans des contextes scolaires favorisés dans le seul but de produire des connaissances. Puis, à partir d'un rapport empirique au terrain, observer les pratiques professionnelles des enseignants d'EPS, pourrait amener à constituer des « savoirs-outils » (Altet, 2012) en rendant compte de la variabilité des pratiques enseignantes. Il s'agirait cette fois-ci, dans une visée compréhensive/explicative de mettre à disposition de la communauté scientifique et universitaire, les pratiques enseignantes rendues intelligibles. Enfin, questionner l'EPS qui s'enseigne dans un lycée d'excellence interroge sur la place et la fonction que pourrait occuper la discipline dans la fabrication de « l'élite lycéenne » (Dutercq, 2009). Aurait-elle un rôle particulier à jouer auprès de cette population au recrutement « homogène par le haut » ? Se conformerait-elle aux normes de l'excellence institutionnelle ou bien s'en écarterait-elle ? C'est donc parce que l'étude d'un contexte d'excellence nous semble représenter encore un angle mort en sociologie de l'école et en sociologie de l'EPS que nos travaux doctoraux nous ont amené à plonger au sein d'un grand lycée parisien : le lycée Henri-IV. Aussi, la question de recherche qui oriente nos études de terrain et capable de contenir à elle seule l'ensemble des perspectives pédagogiques évoquées précédemment pourrait se formuler de la manière suivante : comment l'excellence d'un lieu et de ceux qui le fréquentent se déclinent en EPS ?

L'une des premières étapes de notre travail est de valoriser la description pour rendre compte de cette EPS encore peu connue et presque invisible dans les recherches actuelles, de cette EPS « dont on ne parle pas », en nous appuyant sur des enquêtes de terrain. Cette question de recherche nous amènera progressivement à dresser la sociologie du public scolarisé au lycée Henri-IV, celle des enseignants d'EPS en poste au moment des travaux afin d'aboutir à la sociologie de toute la discipline.

Si « l'excellence procède la comparaison » (Perrenoud, 1987), il nous faut bien étudier les conditions d'enseignement de l'EPS sur le terrain de l'excellence en les confrontant à ce que l'on sait de ce qui s'enseigne sur des terrains pédagogiques plus « difficiles ». Qu'est-ce qui différencie clairement l'EPS des contextes dits « difficiles » de celle d'un établissement « facile » et plus encore, d'un établissement d'élite ? L'une des perspectives de nos travaux est bien de caractériser les normes de l'excellence en EPS pour identifier où se joue cette excellence à l'intérieur des leçons de la discipline. Cette excellence existe-t-elle véritablement et à quel(s) degré(s) ? Se joue-t-elle uniquement au niveau des résultats obtenus au baccalauréat et/ou des notes obtenues aux évaluations certificatives ? Ou bien peut-on repérer une excellence corporelle et motrice mise en jeu dans les situations d'apprentissage ? Serait-il possible, à cette fin, d'observer ce que l'on pourrait nommer « une belle motricité », une « belle EPS » synonyme

d'une « excellence de l'EPS » et comment la caractériser alors ? Peut-on aussi identifier l'excellence de l'EPS dans les attentes des enseignants, dans les valeurs qui guident de façon subjective les modes d'apprentissage employés ? Réaliser la monographie de l'EPS sur le terrain de l'excellence en la comparant à un terrain bibliographique qui recense tout ce que l'on connaît de l'EPS s'enseignant dans des contextes plus difficiles est l'objectif premier de nos travaux. C'est dans cette perspective monographique, que notre enquête de terrain a consisté premièrement en la collecte de « *données, des documents et informations, et des réflexions théoriques* » (Copan. J, 1966), relatives à notre domaine d'étude, en nous appuyant sur une démarche inductive, démarche qui nous a conduit à des moments proches de ce que Guillemette & Luckerhoff (2009) nomment phases « *d'exploration* » et « *d'inspection* ». Cette méthode de l'induction nous a permis de récolter des données empiriques en employant une multiplicité de procédés d'enquête (observations in situ, passation directe de questionnaires et entretiens semi directifs). Et puisque le lycée Henri-IV, parce qu'il représente un domaine d'étude encore peu investi, peut être l'objet d'idées préconçues, nous ne voulions, avant de nous y rendre, rien présupposer, rien imaginer mais être en permanence dans cette posture fidèle à l'induction : « *ouvert à l'inédit* », en portant une « *attention à ce qui peut être découvert à partir du vécu* » (Guillemette, 2009). Alors, nous avons parcouru ce haut lieu de l'excellence à la manière de Colette Pétonet, en y menant des « observations flottantes » sans pénétrer immédiatement au cœur des leçons d'éducation physique et sportive. Ce premier temps d'observation très général du cadre quotidien, de l'ambiance de l'établissement et même de son bâti, nous a paru nécessaire et primordial pour identifier précisément le contexte dans lequel se déroulaient ensuite les observations des leçons d'EPS. Lors de moments d'immersion par intermittence, nous nous sommes donc « promenés » à l'intérieur du lycée durant une semaine en étant « *en toute circonstance vacant et disponible* », en ne mobilisant pas notre attention sur un objet précis, « *mais en (la) laissant « flotter » afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes* » (C. Pétonet, 1982). Nous avons pris le temps d'observer les comportements des élèves dans les couloirs, dans les cours du lycée, à la bibliothèque en train d'étudier, dans leurs interactions entre pairs ; nous avons pu avoir des discussions informelles avec certains acteurs de l'établissement et nous sommes rendus dans toutes les pièces qui nous étaient accessibles. Cette première technique d'enquête par observation se rapporte à la visée descriptive vers laquelle nos travaux s'orientent. Notre ambition première était de « sentir » l'établissement, l'atmosphère de son quotidien pour le raconter, d'abord, le comprendre ensuite et être en mesure d'expliquer aussi peut-être, les processus en jeu dans la formation et l'éducation de l'élite du secondaire et les raisons de leur réussite. Puisque la

sociologie implique de rapporter les conduites, les faits au contexte dans lesquels ils se déroulent, nous avons préféré nous imprégner du « *climat d'établissement* » (Grisey 1989) en procédant à « *un relevé libre d'observations, de sensations, pour tenter de saisir quelque chose de la vie qui se déroule là* » (Ernaux, 2014).

Puis, l'observation générale de l'établissement a ensuite laissé sa place à l'immersion totale au sein des leçons d'EPS de toutes les classes. De la 6<sup>ème</sup> à la Terminale, nous nous sommes rendus durant une semaine dans les cours d'EPS des enseignants acceptant notre présence afin de pouvoir identifier sur quel niveau de la scolarité « l'excellence » se situait véritablement. C'est progressivement, au fur et à mesure de notre présence sur le terrain, que nous avons constitué notre grille d'observation à partir d'éléments précis. Cette même grille aura été ensuite réélaborée et modifiée lors de nos phases d'observations centrées sur trois niveaux de classe de lycée. Nous avons en effet observé durant un cycle complet d'activités : une classe de seconde et de terminale en tennis de table et une classe de première en acrosport. Cette observation ciblée et conduite sur un temps conséquent nous permettra par la suite, dans une visée compréhensive et explicative, d'interroger surtout les pratiques enseignantes à l'œuvre dans la fabrication de l'élite lycéenne.

Par ailleurs, au cours de ce temps prolongé d'immersion dans l'établissement, nous avons procédé au recueil de 631 questionnaires sur un total de 857 lycéens (lycéens uniquement) inscrits. La passation directe de ces questionnaires a permis d'interroger l'origine sociale du public scolarisé, ses loisirs et pratiques extrascolaires, son ambition scolaire et l'intérêt porté à l'EPS. C'est sur une partie de ces matériaux obtenus que se fondent les résultats proposés dans la suite de cet article.

Enfin, un des derniers procédés d'enquête a consisté dans la conduite d'entretiens semi directifs avec les enseignants volontaires et prioritairement avec les professeurs que nous avons pu suivre durant un cycle complet d'activité enseignée. Ces entretiens devraient nous amener à « *expliquer et comprendre quelles sont les dynamiques organisatrices des pratiques enseignantes* » (Altet, 2012) et évidemment confronter le « dire et le faire », ce qui a été observé durant les leçons, qu'il s'agisse des situations d'apprentissage mises en œuvre, des consignes annoncées, des critères d'évaluation.

#### **« H-IV » physionomie de l'excellence**

L'évocation du nom d'Henri IV a toujours été très suggestive auprès de chaque français : Ravillac, la poule au pot, et surtout son panache blanc. Mais aujourd'hui, la légende de ce roi s'étend à la sphère scolaire, et le panache blanc couronne un célèbre lycée français. Si « H-IV »

constitue notre domaine d'étude c'est en ce qu'il est représentatif de l'excellence scolaire. L'établissement fonde en effet sa réputation sur son classement au palmarès des « meilleurs lycées français ». Depuis 1999 et quasiment chaque année, « H-IV » c'est 100% de réussite au baccalauréat. En 2013, c'est 98,59% de mentions obtenues et « *des intégrations massives dans les Grandes Ecoles les plus prestigieuses*<sup>127</sup> ». Suite à l'obtention du baccalauréat, les lycéens s'orientent d'ailleurs majoritairement (près de 78% en 2012) vers les CPGE puis ensuite vers les Universités (22% en 2012). Mais « H-IV » c'est aussi l'excellence d'un lieu chargé d'histoire et de prestige dont certains des bâtiments sont classés monuments historiques. Et à ce titre, rares sont les établissements scolaires faisant l'objet de visites culturelles touristiques. Pourtant, certains samedis matins, un guide propose aux touristes de pénétrer à l'intérieur de cette ancienne abbaye bâtie au début du VI<sup>ème</sup> siècle. Aux abords et tout autour de l'établissement, on observe ainsi ce qui pourrait s'apparenter à une « géographie de l'excellence » ; implanté au cœur du plus ancien quartier de la capitale, un des « beaux quartiers » de Paris, à l'arrière du Panthéon, il est tout proche des grandes Institutions françaises devant lesquelles on est bien obligé de s'arrêter lorsqu'on découvre leur architecture pour la première fois : la Sorbonne, le Collège de France, l'Ecole Normale Supérieure, le lycée Louis Le Grand ...

On peut penser alors que « *l'environnement éducatif offert* » aux élèves scolarisés à « H-IV » (Duru-Bellat, 2002), comparativement à d'autres lieux d'enseignement, est déjà tout nettement singulier, exceptionnel. Ce contexte « *extrascolaire* » irait d'ailleurs dans le sens d'un « effet établissement » (Cousin, 1993) en offrant un cadre d'étude agréable, susceptible d'influencer le parcours éducatif et les ambitions scolaires des lycéens ou du moins un cadre qui les prédisposerait en quelque sorte à la recherche de la performance. Mais en partant du principe selon lequel « *une partie de l'efficacité des écoles serait apportée par les élèves* » (Duru-Bellat, 2002), il nous faut porter notre attention sur le contexte familial et ses effets dans la construction du rapport au savoir en interrogeant les professions des parents, leur niveau d'étude et les pratiques de loisirs extrascolaires des élèves.

Premièrement, les lycéens, recrutés sur dossier scolaire, sont avant tout des parisiens (dans plus de 80% des cas). Ils proviennent de tous les arrondissements et plus précisément du 5<sup>ème</sup> (environ 20%), lieu d'implantation de l'établissement et l'un des quartiers les plus aisés de la capitale. Il semblerait donc, malgré l'effort mis sur le recrutement « d'élèves boursiers » (volonté affichée de l'établissement de recruter chaque année, 15 à 17 % des élèves de 2<sup>nde</sup> issus de collèges relevant de l'éducation prioritaire), qu'un entre soi persiste et que les élèves soient, pour la majorité d'en eux, du même milieu social.

127 Références tirées du Bulletin de rentrée 2013 du lycée Henri-IV.

Deuxièmement, lorsqu'on s'intéresse aux professions des parents, on constate que 71,5% des chefs de familles pratiquent une profession libérale ou sont cadres (profession libérale, cadre de la fonction publique, professeur et assimilé, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadre administratif et commercial d'entreprise, ingénieur et cadre technique d'entreprise). Ces mêmes professions sont occupées à 60,5% par la mère de famille. Les données obtenues révèlent la composition sociale spectaculaire du lycée lorsque l'on sait qu'à la rentrée 2014, dans l'ensemble des établissements publics et privés du second degré, plus d'un élève sur trois est enfant d'ouvrier, de retraité ou d'inactifs (35,9%) et que 25,6% des élèves ont un chef de famille pratiquant une profession libérale ou cadre<sup>128</sup>. On peut aussi supposer que les parents ont en leur possession un haut bagage universitaire (diplômés de l'enseignement supérieur long) et une influence évidente sur la trajectoire et l'ambition scolaire de leurs enfants : ils sont déjà à l'origine des démarches de scolarisation dans un des lycées formant le « triangle d'or » des lycées parisiens.

Troisièmement, du côté des activités formelles pratiquées à l'extérieur de l'établissement, 60% des lycéens déclarent avoir une pratique. Ils sont majoritairement inscrits dans un conservatoire de musique puis dans un conservatoire de danse. Les élèves allient le plus souvent pratiques sportives et pratiques artistiques, sans doute en raison d'une socialisation familiale appuyant les investissements de cette nature si l'on en juge par l'ancienneté des activités. La danse est la pratique sportive qui paraît s'imposer comme l'activité extrascolaire majeure dans notre échantillon avant un ensemble de pratique regroupées sous le terme « sports collectifs » et qui rassemblent le football, le basketball, le handball et le rugby. Vient ensuite le tennis (environ 10%), devant la natation (7%) et l'équitation (3%). Ces résultats témoignent de la « *pédagogisation des loisirs* » existante dans les familles de l'élite scolaire et relevée par Yves Dutercq et Carole Daverne dans *Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial* (2009).

Quatrièmement et dernièrement, les résultats dépouillés prouvent que l'étude porte effectivement sur une catégorie d'élèves appartenant à l'élite du monde scolaire ; en effet, c'est quasiment 100% des élèves qui déclarent « naturellement » viser le baccalauréat, mais l'obtenir en atteignant la plus haute mention : près de 90% des lycéens affirment viser la mention « Très bien ». Les résultats nous confrontent à ce que Agnès Van Zanten appelle « la naturalisation de l'ambition juvénile » existante chez les classes supérieures. Dès la seconde l'ambition des élèves

(pour 60% d'entre eux) est de décrocher sa place dans une CPGE du lycée. L'entrée au lycée doit conduire inévitablement à la « classe prépa » après le baccalauréat, comme si l'avenir était déjà tracé d'avance pour ces élèves, un avenir dans lequel l'incertitude n'existe pas.

Finalement, le portrait social et scolaire des élèves scolarisés au lycée Henri-IV, nous amène à dire que ces lycéens s'apparentent davantage à ce que Monique de Saint-Martin appelle « les jeunes favorisés » plutôt qu'à des élèves issus de la grande bourgeoisie. Ils semblent en effet avoir en commun le fait de « *cumuler différents types de ressources, sociales, économiques, culturelles, scolaires, internationales* » (De Saint-Martin, 2009), d'être de « très bons lycéens » (Dutercq, Daverne, 2009), sans être forcément de « jeunes NAPPY » (résidant à Neuilly, Auteuil, Pereire, Passy). Ce ne sont en effet pas à proprement parler « *des héritiers car issus de milieux sociaux variés où dominent les franges supérieures des classes moyennes* » (Dutercq, Daverne, 2009). Cependant, force est de constater le « *cumul d'effets contextuels* » (Duru-bellat, 2002) qui prédisposerait les élèves à la réussite. D'un côté l'environnement scolaire (lieu d'implantation, historique et architecture de l'établissement...) constituant une part de « l'effet établissement » et instaurant un climat propice à l'étude et d'un autre côté l'environnement social au sein duquel les élèves élaborent (sous contrôle parental) leur projet d'avenir. La physionomie de ces lycéens désormais esquissée nous conduit à soulever certaines problématiques. En effet, si les élèves ont intégré et dans leur environnement social et dans leur environnement scolaire, des aspects « *comportementaux et moraux* » particuliers qui font *qu'ils exécutent leur métier d'élève et acceptent les règles du jeu scolaire* » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006) comment ces comportements vont-ils se traduire en EPS ? Et par là même, au vu de la sociologie des élèves comment l'EPS pourrait-elle être en tous points identiques à celle qui s'enseigne dans des contextes plus difficiles ? Les enseignants d'EPS s'adaptent-ils, comme l'a démontré Marie-Paule Poggi (2007) en établissement difficile, aux caractéristiques de cette population d'élèves ? Qu'en est-il aussi de la place du corps dans les leçons, les attentes des enseignants pour ces élèves qui semble avoir une culture somatique s'apparentant à celle des classes privilégiées ? Nos travaux auront alors pour volonté d'identifier ce qui se joue au point de rencontre entre ces élèves et les enseignants dont il nous faudra aussi dresser la sociologie afin de saisir ce qu'il y a de similaire ou bien de distinct entre les leçons d'EPS dispensées sur des terrains dits « difficile » et les leçons observées sur le terrain de l'excellence. En proposant une description élaborée de l'EPS qui s'enseigne au lycée Henri-IV de Paris, notre travail permettra évidemment de savoir ce qu'on ne sait pas de ce contexte scolaire mais apportera aussi des éléments relatifs aussi bien à la sociologie de l'EPS (enseignants, élèves, pratiques

pédagogiques) qu'à la sociologie des élites scolaires. Nous pourrions alors cerner la façon dont l'EPS contribue à la fabrication de l'élite lycéenne.

**POCHON Sarah**  
*Laboratoire Sherpas, URePSSS, Université d'Artois*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, Cl. (2012). Observer les pratiques enseignantes. Paris : L'Harmattan.
- Beau, F et Weber, M. (2003). Guide de l'enquête de terrain. Paris : La découverte.
- Bourdieu, P. et De Saint Martin, M. (1987). Agrégation et ségrégation [le champ des Grandes Ecoles et le champ du pouvoir], *Actes de la recherche en sciences sociales*. 69(1), 2-50.
- Copans, J. (1966). La monographie en question. *L'Homme*, 6(3), 120-124.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique, *Revue française de sociologie*. 34(3), 395-419.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires, la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris : La découverte.
- De Ketele, JM., Hugonnier, B., Parmentier, Ph. et Cosnefroy, L. (dir.). (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*, « *Pédagogies en développement* ». Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- De Saint Martin, M. (2009). Les jeunes favorisés et les autres, *Agora Débats/jeunesses*, 3(53).
- De Saint-Martin, M. (2005). Méritocratie ou cooptation ?, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (39), 57-66.
- Duru-Bellat, M. (2002). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ?, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 321-337.
- Duru-Bellat, M. et Van Zantem, A. (2006). *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- Duterccq, Y. et Daverne, C. (2009). Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 17-36.
- Duterccq, Y. (2009). Les parcours composites de l'élite lycéenne. Comment se préparer pour un monde incertain ?, *Les sciences de l'éducation- Pour l'Ere nouvelle* 42(4), 17-37.
- Ernaux, A. (2014). *Regarde les lumières mon amour*. Paris : Seuil.
- Grisey, A. (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants »*, Université de Liège : Service de pédagogie expérimentale.

- Guillemette, F. (2009). Introduction, Approches inductives II, *Recherches qualitatives*, 28(2), 1-3.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), Approches inductives II, *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Perrenoud, Ph. (1987). Sociologie de l'excellence ordinaire. Diversité des normes et fabrication des hiérarchies, *Autrement*, 63-75.
- Pétonnet, C. (1982). L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'homme*, 22(4). 37-47.
- Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (1989). *Dans les beaux quartiers*. Paris : Seuil.
- Poggi, MP. (2007). Le modèle sportif : une stratégie de recours en établissement défavorisé, *Movement & Sport sciences*, 2(61), 101-129.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Puf.



## **La pédagogie, un patrimoine immatériel ? Exemple de la pédagogie de J.-F. Oberlin**

De nos jours, le concept de pédagogie est étudié à travers différentes approches : historique, méthodologique, pratique, etc. Malgré les nombreuses recherches publiées dans ce domaine, il est toujours difficile de rendre compte du caractère vivant de la pédagogie. En effet, il ne s'agit pas simplement d'une pratique éducative bien définie ou d'une réflexion sur cette pratique, mais bien d'une combinaison entre les théories éducatives, la mise en œuvre de pratiques éducatives et du contexte au sein duquel elles sont mises en œuvre.

Dès lors, valoriser et transmettre une pédagogie devient tâche ardue. Si l'on transmet uniquement la pratique éducative à un instant précis, celle-ci perd sa faculté à s'adapter à différents publics et contextes. Si l'on valorise uniquement la théorie d'une pédagogie, on s'éloigne de la réalité et il est une fois encore difficile de s'adapter aux situations concrètes. Il est pourtant nécessaire de transmettre les pédagogies aux générations futures, afin de garantir des méthodes éducatives évolutives et efficaces. Mais comment transmettre un héritage vivant ? Pour répondre à cette question, nous souhaitons interroger le concept de patrimoine culturel immatériel (PCI), qui propose justement de valoriser et de favoriser la transmission d'éléments culturels intangibles.

### **Le patrimoine culturel immatériel**

La notion de patrimoine a bien évolué depuis le *patrimonium* médiéval. Elle englobe plus de territoires, plus de sujets et intéresse donc plus de personnes. Malgré cette mutation, de nombreux spécialistes réalisent au cours du XX<sup>ème</sup> siècle que le concept est incomplet. En effet, nombre d'héritages, transmis de génération en génération et ayant une valeur culturelle, sont laissés de côté. Il s'agit de toutes les traditions, légendes et savoir-faire impalpables mais qui sont relativement comparables aux sites historiques ou aux objets des musées : ils sont représentatifs de la culture d'un peuple, d'un groupe, d'une nation voire de plusieurs, et sont les témoins d'une histoire.

Cette inégalité entre patrimoine tangible et intangible sera finalement prise en compte grâce à la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (UNESCO, 17 octobre 2003) qui permet de créer une nouvelle catégorie de patrimoine : le PCI. Evidemment, ce type de patrimoine ne peut être transmis et mis en valeur au même titre qu'un objet, monument, site naturel ou autre. Dans son article 2, la convention précise les différents aspects inhérents à un PCI :

« On entend par « patrimoine culturel immatériel » les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui

leurs sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et de la créativité humaine. » (UNESCO, 2003)

Nous pouvons ici déduire les 4 critères nécessaires à un élément pour devenir un PCI :

6. être une pratique, un savoir-faire ;
7. être un héritage ;
8. être recréé en permanence ;
9. disposer d'une communauté garante.

Ces 4 conditions semblent correspondre à la pédagogie, et permettraient de la valoriser et de la transmettre à travers ce nouveau média proposé par l'UNESCO. Pour étayer notre hypothèse (la pédagogie peut être considérée comme un patrimoine immatériel), nous nous appuyons sur un exemple concret.

### **La pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin**

Bien que chaque pédagogie, avec ses pratiques éducatives, mérite que l'on s'y intéresse, il est évident que l'UNESCO inscrira sur les listes du PCI uniquement celles qu'elle jugera particulièrement intéressantes. A ce titre, la pédagogie d'Oberlin semble réellement pertinente. Jean-Frédéric Oberlin est un pasteur et pédagogue morave qui vécut au Ban de la Roche (Alsace) au XVIII<sup>ème</sup> siècle. La tâche qu'il accomplit lors de son mandat est monumentale, c'est pourquoi nous ne nous intéresserons qu'à la création des Poêles à Tricoter, précurseurs de nos écoles maternelles actuelles.

En décembre 1769, Oberlin découvre un petit groupe d'enfants rassemblé autour d'une jeune villageoise, Sara Banzet (1745-1774), qui leur enseigne le tricot. Le pasteur, longtemps préoccupé par le sort réservé aux plus jeunes, encore incapables de travailler avec les adultes et laissés à l'abandon durant les tâches agricoles, trouve ici le moyen de les protéger et de les éduquer. Ainsi, l'initiative de la jeune fille est à l'origine de l'institution qui protégera désormais « la tendre jeunesse » : le Poêle à Tricoter. Bientôt, tous les villages alentour vont intégrer cette innovation, animée par une conductrice de la tendre jeunesse, dont le statut est rapidement officialisé par l'institution de contrats. Rapidement, le pasteur s'aperçoit de l'efficacité de ce système : une fois les mains des enfants occupées, on atteint beaucoup plus facilement les jeunes esprits et on peut aisément leur enseigner comptines, chants et autres savoirs utiles. C'est sur

cette base qu'Oberlin crée sa pédagogie, donnant ainsi naissance aux ancêtres de nos écoles maternelles. Rapidement, le principe est étendu à d'autres activités : on conduit par exemple les élèves à la cueillette tout en leur apprenant le nom des plantes, le cycle des saisons, la meilleure façon de s'adapter à leur environnement, etc.

Le Poêle à Tricoter est donc novateur sous divers aspects : il met en avant l'éducation des jeunes enfants, ce qui est exceptionnel au XVIII<sup>ème</sup> siècle, et il donne un statut à de nombreuses jeunes femmes, souvent négligées à cette époque. Tous ces aspects de l'édifice pédagogique mis en place par Oberlin au XVIII<sup>ème</sup> siècle (novateur, efficace, original) permettent d'illustrer notre hypothèse, portant la pédagogie au titre des PCI. Mais la pédagogie d'Oberlin correspond-elle aux 4 critères fondamentaux exigés par l'UNESCO pour inscrire un élément sur ses précieuses listes ?

### **La pédagogie : une pratique ? Un héritage ?**

Actuellement, le concept de pédagogie est principalement étudié au sein des départements de Sciences de l'éducation des universités. Les chercheurs et spécialistes tentent de l'analyser à travers les méthodes existantes ou de concevoir ce que sera la pédagogie de demain.

Pourtant, si l'on cherche à définir le terme « pédagogie », on s'aperçoit qu'il est loin d'être uniquement la préoccupation des universitaires. En effet, les pédagogies ne sont pas des éléments figés et parfaitement définissables mais plutôt des concepts évolutifs situés aux frontières des pratiques éducatives, des contextes au sein desquels elles prennent place et sont nourris par les théories des chercheurs en Sciences de l'éducation. Jean Houssaye pose la pédagogie au centre d'un triangle dont les sommets sont « le maître », « l'élève » et « le savoir » alors que Michel Fabre propose un autre triangle qui pose le concept de pédagogie en réponse à trois questions : quelle signification donner à ce qu'on enseigne ? A quoi cela sert-il actuellement ? Quelle en est l'importance pour l'élève ?

Ces deux versions de la pédagogie vont finalement dans le même sens. Elles présentent un concept qui, pour exister, doit être constamment interrogé : le pédagogue doit se poser des questions pour éviter de remettre perpétuellement en œuvre une pratique éducative identique. Que ce soit à la frontière de l'élève, du maître et du savoir ou à celle de l'élève, de son environnement et de l'utilisation faite du savoir dans celui-ci, il semble que le pédagogue se doit d'adapter sa pratique éducative au contexte au sein de laquelle il la met en œuvre : c'est au moment de cette remise en question que l'enseignant commence à « faire de la pédagogie ».

Dans cette perspective, nous souhaitons introduire la pédagogie comme une méthode. Non pas une recette disposant d'une liste exhaustive d'ingrédients garants d'une mise en œuvre optimale,

mais plutôt un questionnement permanent de la part du pédagogue pour renouveler régulièrement sa pratique. En effet, bien que chaque grande figure de la pédagogie mette en place une méthode particulière, souvent reprise par de nombreux praticiens, celle-ci n'en est pas moins retravaillée et adaptée à chaque contexte. De cette perspective, la pédagogie est un cycle : l'éducateur se transforme en pédagogue au moment où il remet en question sa pratique et interroge les penseurs de l'éducation, mais aussi d'autres praticiens, pour trouver les clés lui permettant d'adapter sa pratique éducative au contexte au sein duquel il la met en œuvre.

Bien évidemment, malgré cette réflexion et ce renouvellement permanents de la méthode, le pédagogue ne renonce pas à certaines valeurs et aux principes éducatifs fondateurs de sa pédagogie. Ces éléments garantissent une certaine continuité de la méthode. Dans le cas d'Oberlin, nous avons déterminé ces éléments toujours d'actualité : occuper les mains pour ouvrir l'esprit, tout apprentissage génère une production, utilisation récurrente des images, apprentissages toujours adaptés au contexte au sein duquel ils ont lieu, importance du jeu et principe de l'enfant collectionneur associé à la création d'un centre de ressources pédagogiques. Finalement, ce dont le praticien d'une pédagogie particulière hérite, ce sont les grands critères théoriques fondateurs (les invariants de la méthode), en d'autres termes, ce à quoi le pédagogue originel ne renonce pas ou n'aurait jamais renoncé. Ceci n'empêche en rien le renouvellement de la méthode pédagogique, mais fournit le cadre nécessaire à sa pérennisation.

### **Le musée Oberlin, lieu de récréation permanente ?**

Dès lors, il est nécessaire d'interroger les héritiers de la pédagogie créée par le pasteur au XVIII<sup>ème</sup> siècle pour observer la remise en action de sa pédagogie et son renouvellement. Cependant, il n'existe pas aujourd'hui d'institution scolaire revendiquant l'utilisation de cette pédagogie, mais uniquement le musée Oberlin de Waldersbach.

Il semble aujourd'hui complexe de valoriser une pédagogie grâce à l'institution muséale. Les musées de l'éducation, anciennement nommés musées de la pédagogie sont-ils des lieux de mémoire, conservant des pratiques éducatives spécifiques et représentatives d'époques précises ? Certaines de ces institutions sont-elles garantes d'une ou plusieurs pédagogies au sens vivant du terme ? La méthode y est-elle réfléchie, mise en action et valorisée ?

Il peut paraître étrange de s'appuyer sur l'institution muséale pour démontrer l'aspect vivant de la pédagogie et les savoir-faire nécessaires à sa mise en pratique. En effet, les musées permettent souvent de conserver des objets, des tableaux, des manuscrits, etc. et ainsi, de leur faire traverser le temps en les préservant de l'impact de l'évolution sociétale. Cette procédure « fige » ces objets dans le temps et les sort du champ des consommables pour les faire entrer dans le champ

des objets symboliques. Dans sa thèse de doctorat, Myriam Boyer dresse une liste exhaustive des musées de l'éducation et des divers éléments exposés qui ne semblent pas privilégier l'aspect vivant inhérent à la pédagogie. L'auteur semble confirmer cette hypothèse :

« L'éducation, conçue en tant que formation globale de l'individu qu'elle approche dans sa totalité, couvre l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être transmis en vue du développement des facultés intellectuelles, physiques et morales de la personne. Elle ne saurait se limiter à l'instruction et à l'enseignement car elle dépasse la transmission de connaissances dans le seul contexte scolaire. » (Boyer, 2009, p.13)

Elle exprime ainsi la difficulté de montrer l'acte d'éducation aux visiteurs des musées de l'éducation. Paradoxalement, dans un lieu voué à la transmission de savoirs, il est particulièrement complexe de témoigner de la transmission elle-même.

Pourtant, le musée Oberlin de Wadersbach, en plus de conserver la mémoire de Jean-Frédéric Oberlin, semble également se distinguer des musées de l'éducation classiques. Mais est-il en mesure de mettre en valeur une méthode pédagogique et, *a fortiori*, un élément immatériel ? Ses acteurs forment-ils aujourd'hui une communauté d'héritiers perpétuant ainsi les invariants la méthode du pasteur, tout en la renouvelant ? En d'autres termes, existe-t-il un musée de la pédagogie ?

L'histoire du musée débute avec Jean-Frédéric Oberlin lui-même. Passionné par les objets rares, curieux ou d'intérêt scientifique, le pasteur est à l'origine de la collecte des premiers objets qui font aujourd'hui partie des collections. Outre la nature, elles mettent en valeur d'autres aspects : étude de l'homme, de la géographie, de l'astronomie, de la musique, de la magie, etc. La collection traverse le temps et l'espace muséal est progressivement agrandi.

En 1989, le musée obtient l'appellation *Musée Contrôlé* (actuel *Musée de France*). Le nouveau Musée Oberlin voit le jour et sa conservatrice, Estelle Mery, élabore un projet muséographique. Héritiers légitimes des collections du pasteur Oberlin, les bénévoles ont du mal à accepter les nouvelles règles du jeu imposées par la conservatrice : un inventaire rigoureux des collections présentes au musée par un archiviste est effectué, les objets doivent rester en vitrine et la manipulation par les visiteurs n'est plus possible. Petit à petit les acteurs se professionnalisent et le projet muséographique voit le jour à travers divers espaces et un certain nombre de principes muséographiques : projection sur les murs d'extraits de textes autographes d'Oberlin, mise en place d'une signalétique basse et d'un mobilier adapté à la hauteur du regard d'un enfant et mise en place d'activités en lien avec les objets exposés qui permettent aux visiteurs d'être en situation d'agir en reproduisant en quelques seconde la carte du Ban de la Roche, en dessinant sa silhouette selon les principes physiognomoniques, en touchant des pétales séchés, etc. De plus, les manuscrits et objets ne deviennent accessibles qu'après manipulation grâce à un jeu de tiroirs

et de caches coulissants. Ainsi, la muséographie respecte scrupuleusement les principes pédagogiques élaborés par Oberlin au XVIII<sup>ème</sup> siècle.

L'exposition permanente du musée Oberlin de Waldersbach se différencie donc des expositions des musées de l'éducation décrits plus haut par Myriam Boyer. En effet, ces derniers ont pour principal objectif de transmettre des savoirs figés dans le temps, sortis de leur contexte pour devenir symboliques de tel ou tel type d'éducation dont les principes, prêtant souvent à la nostalgie voire au sourire, sont tombés en désuétude. Contrairement à ce type d'exposition, celle du musée de Waldersbach pousse les visiteurs à réutiliser la méthode pédagogique, mais aussi à y réfléchir. Les objets de l'exposition, bien que très intéressants et vecteurs de savoirs, ne sont finalement que des points d'appui à la réappropriation méthodologique. Les visiteurs, les guides et les bénévoles du musée reproduisent la méthode du pasteur à la fois en apprenant à la manière des contemporains du pédagogue, mais aussi en adoptant son point de vue. Cette réappropriation méthodique nous permet d'affirmer que le musée Oberlin n'est pas un musée de l'éducation, malgré une ressemblance troublante avec ses cousins germains, mais bien un musée de la pédagogie, garant d'un patrimoine immatériel continuant de vivre au travers de l'expérience proposée lors de chaque visite du musée.

Dès lors, en quoi le musée Oberlin est-il différent ? Principalement par la manière dont il présente ses collections et par ses objectifs. Si dans un musée de l'éducation, on présente des objets afin de transmettre un savoir historique leur étant lié, au musée Oberlin, on manipule ce même objet, on l'analyse pour réfléchir à son utilité passée mais aussi à son potentiel : on actualise l'héritage du pédagogue afin de continuer à créer du savoir. Dès lors, le but du musée n'est plus uniquement de présenter des collections d'objets intéressants et symboliques d'une époque, mais au contraire de les utiliser. Sans s'en rendre compte, le visiteur est soumis à la méthode pédagogique du XVIII<sup>ème</sup> siècle : il manipule, crée des objets et adapte chaque savoir et savoir-faire à son contexte propre, renouvelant ainsi la méthode du pasteur.

Reste à savoir si les acteurs du musée Oberlin forment la communauté de praticiens garante du PCI décrite dans la convention de l'UNESCO.

### **La Maison des enfants et ses acteurs**

Au musée Oberlin, chaque visiteur est invité à participer aux ateliers de la Maison des enfants, son service éducatif lié à l'exposition permanente. Les visiteurs peuvent y mettre en pratique les activités découvertes au cours de la visite, ou bien à l'inverse, découvrir certaines activités avant de prendre conscience, en parcourant l'exposition, que celles-ci émergeaient non de l'équipe du musée, mais bien d'un pasteur décédé il y a presque 200 ans. Construit sur les bases d'une ferme dans laquelle le pasteur vécut au XVIII<sup>ème</sup> siècle, la Maison des enfants est un parfait mélange de

tradition et de modernité, tout comme ses activités. En effet, on y pratique, avec des outils et du mobilier bien actuel, des activités créées jadis et remises au goût du jour ou des activités contemporaines (exemple du Land art) conçues autour de l'héritage pédagogique du pasteur.

En ce sens, les bénévoles du musée, en charge de l'animation de ces activités mais également des visites guidées de l'exposition, forment bien la communauté héritière de la pédagogie d'Oberlin. A la fois garants des invariants établis par le pasteur au XVIII<sup>ème</sup> siècle, mais aussi de la continuité de sa méthode pédagogique, ils en deviennent les pédagogues héritiers :

- conception d'ateliers élaborés à travers les principes de la pédagogie d'Oberlin, mais aussi adaptés au contexte muséal dans lequel ils sont mis en place et plus largement à la réalité du XXI<sup>ème</sup> siècle ;
- visite guidée conçue par chaque guide principalement autour du principe « occuper les mains pour ouvrir l'esprit ».

Nous avons d'ailleurs élaboré un questionnaire à destination des acteurs du musée afin de déterminer leur niveau de conscience de leur rôle d'héritiers et garants de la pédagogie d'Oberlin. Ce questionnaire au résultat probant démontre que le panel est conscient de l'importance du patrimoine immatériel qu'il véhicule et de sa mission de sauvegarde, de valorisation et de transmission sans pour autant entrer dans une démarche hagiographique et que la méthode d'Oberlin fait bien partie de l'identité culturelle de notre communauté cible : tous les membres en partagent une facette et montrent une volonté forte de partage et de transmission.

Ainsi, la pédagogie d'Oberlin et, *a fortiori*, d'autres pédagogies, peuvent prétendre à l'inscription sur les listes du PCI. Bien sûr, la reconnaissance en tant que PCI nécessitera l'implication des collectivités locales, territoriales et nationales dans la démarche, mais aussi de l'ensemble de la communauté du musée Oberlin (membres de l'association compris), afin d'envisager la construction collaborative et coopérative du dossier de classement. Cette démarche, actuellement en cours, devrait porter ses fruits dans les prochaines années et permettra à la pédagogie d'être perçue sous un jour nouveau tout en étant plus aisément valorisable. De plus, considérer la pédagogie comme un PCI, permet d'insister sur l'importance de la réflexion permanente qu'elle induit et ainsi d'inciter les éducateurs contemporains ainsi que les théoriciens et responsables politiques à mobiliser les ressources nécessaires à la réflexion et au renouvellement des pédagogies actuellement mises en place en France.

**CHALMEL Johann**  
**LISEC, Université de Lorraine**

## **BIBLIOGRAPHIE**

ADELL, N., POURCHER, Y. (Dir.), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s), autour du patrimoine culturel immatériel*, Paris, Michel Houdiard, 2011

BORTOLOTTI, Ch., *Le patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Lassay-les-Châteaux, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2011

BOYER, M., *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe. Etude comparative à partir d'exemples significatifs*, thèse de doctorat en muséologie, Paris, CNAM, 2009

BUISSON, F., *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire v.1-2*, Paris, Hachette, 1888

GENEST, B., *Le patrimoine immatériel : état de la situation*, Québec, Ministère de la Culture et des Communications, les Publications du Québec, 1995

GOB, A., DROUGUET, N., *La muséologie : Histoire, développements, enjeux actuels*, Paris, Armand Colin, 2008

GUILLOT, P., *Droit du patrimoine culturel et naturel*, Paris, Ellipse, 2006

HOUSSAYE, J., *Pédagogues contemporains*, Paris, Fabert, 2013

OBERLIN, J.-F., *Annales du Ban de la Roche*, Waldersbach, MO, 1770-1826

PRAIRAT, E., L'art d'enseigner et la nouvelle donne sociétale, in Michel FABRE, Christiane GOHIER (dirs.), *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme*, Rouen, PURH, 2015

ROEHRICH, E., *Le Ban de la Roche*, Paris, Fischbacher, 1890

STOEBER, D.E., *Vie de J.-F. Oberlin*, Strasbourg, Treuttel et Würtz, 1831

: *Convention sur la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, 2003, UNESCO



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**PORTRON Quentin**  
**5<sup>ème</sup> année de thèse**  
**CERSE, Université de Caen**  
**noosonaute@gmx.fr**



# **Continuités et ruptures dans les conceptions de la démocratisation de l'enseignement au sein des projets de tronc commun (1945-1975) et de socle commun de connaissances et de compétences (1994-2006).**

Résumé :

En analysant les projets proposant un tronc commun d'enseignement entre 1945 et 1975, on éclaire les débats contemporains autour du socle commun. D'un côté, le socle commun tel qu'il est développé par la commission Thélot peut être rapproché de la philosophie à l'œuvre dans la conception du tronc commun telle qu'on la retrouve dans la lignée du plan Langevin-Wallon : rejet de la sélection précoce ; conception élargie de la culture ; réorganisation des contenus et inclinaison pour les méthodes actives ; volonté de faire réussir chacun. D'un autre côté, le socle commun qui est défini dans la loi de 2005 peut tout à fait être inscrit dans la logique qui a présidé aux projets de tronc commun tentant de préserver un parcours classique d'excellence comme fondement du collège pour tous.

Mots clés : Socle commun ; tronc commun ; culture commune ; démocratisation de l'enseignement ; Réussite.

## Introduction

La première occurrence de l'expression « socle commun de connaissances et de compétences » se trouve au sein des travaux du Conseil national des programmes<sup>1</sup>. Ces derniers se basent pour une grande part sur le *Livre blanc des collèges*, qui fonde le projet de socle fondamental de connaissances non seulement sur la nécessité de donner à tous un bagage minimal de connaissances et de compétences, mais aussi et surtout sur une redéfinition - ou une clarification - de l'identité du collège, pensé à partir de la réussite souhaitée de l'ensemble de la classe d'âge qu'il accueille. Dans une telle perspective, le socle s'inscrit dans l'optique de ce qu'Antoine Prost a appelé une « *démocratisation de la réussite* »<sup>2</sup>. Nous entendons ici ce concept dans ce sens : non un phénomène d'augmentation de la fréquentation scolaire générale - qui se traduit dans l'histoire récente par une forme de « *démocratisation ségrégative* »<sup>3</sup> - mais une généralisation de la réussite personnelle des élèves, quelle que soit la forme de la culture scolaire dans laquelle cette réussite s'inscrit. Nous l'opposons ici à la notion de « *démocratisation de la sélection* », conçue comme le recrutement démocratique des élites, par contraste à une sélection qui s'effectuerait sur la base de critères non démocratiques, comme la naissance ou la fortune. Ce cadre théorique étant posé, on s'aperçoit qu'il n'y a pas dans l'histoire récente une mais deux conceptions du socle commun de connaissances et de compétences qui renvoient chacune à une dimension différente de la démocratisation de l'enseignement. D'une part, le socle commun élaboré par la commission Thélot, qui s'inscrit explicitement dans un objectif de réussite de chaque élève, dans le cadre d'une redéfinition de la scolarité obligatoire, fondée sur une conception élargie de la culture commune et des missions des enseignants. D'autre part, le socle « minimal » tel qu'il est défini par François Fillon à travers la loi de 2005, qui ne remet pas en cause la philosophie du collège dans sa dimension, non officielle mais effective, de sélection des parcours ultérieurs.

À partir de ces analyses, il est possible de tracer des parallèles significatifs avec les deux grands paradigmes dans lesquels ont été élaborés, entre 1945 et 1975, les conceptions d'un tronc commun d'enseignement, outil d'unification des structures du système éducatif. On observe en effet dans ce cadre deux types de projets de tronc commun : ceux qui impliquent une

<sup>1</sup> CNP. (1994). Idées directrices pour l'élaboration des programmes.

<sup>2</sup> Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. (2e édition). Paris : Seuil, p. 47-62.

<sup>33</sup> Merle P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte & Syros, notamment p. 80-81. Cf. également pour une analyse chiffrée des évolutions depuis 1980, Insee Références (2014). « *Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980 : progrès et limites* » in *Trente ans de vie économique et sociale*, p. 43-53, repéré à [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/Histo14.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/Histo14.pdf)

modification de la voie secondaire traditionnelle<sup>1</sup> et ceux qui entendent la préserver.<sup>2</sup> Dans le premier cas, une redéfinition de la culture commune doit permettre de repenser l'orientation à partir des aptitudes et des goûts des élèves, devant offrir à chacun une voie de réussite notamment à travers un nécessaire épanouissement personnel. Dans la seconde situation, le tronc commun constitue essentiellement, à travers la mise en commun de tous les élèves, un instrument de sélection, qui se veut juste et efficace, des élèves jugés les meilleurs.

Ce travail est basé sur l'analyse des archives des commissions et les projets de réforme ayant œuvré d'une part à l'élaboration d'un tronc commun d'enseignement entre 1944 (commission Langevin) et 1975 (collège unique)<sup>3</sup> et d'autre part à la définition d'un socle commun de connaissances et de compétences entre 1994 (Livre blanc des collèges) et 2006 (décret du 11 juillet sur le socle commun précédé de l'avis du HCE - Haut conseil de l'Éducation)<sup>4</sup>.

## **Deux conceptions d'un socle commun de connaissances et de compétences**

Les différents projets de socle commun se retrouvent sur des points particuliers, notamment la volonté de clarifier, d'harmoniser et d'alléger les programmes. Le socle commun est en outre souvent présenté comme un repère commun pour l'ensemble de la Nation ainsi qu'une obligation pour l'État de faire réellement acquérir ce que nul ne doit ignorer pour vivre sa vie personnelle, professionnelle et citoyenne. On peut cependant distinguer deux types de projets qui diffèrent par leur philosophie globale.

### **Le socle commun de la commission Thélot**

Le socle commun de connaissances et de compétences (S3C) proposé par la commission Thélot articule de manière spécifique trois grands principes et trouve la cohérence de son fonctionnement dans une redéfinition du métier d'enseignant, qui est appelé à devenir un spécialiste de la réussite. Le premier principe découle de la volonté de faire réussir chaque élève

<sup>1</sup> C'est la « lignée » du plan Langevin-Wallon, avec notamment le projet Billères, les propositions de loi de la SFIO (1955, 1956 et 1966) ou du PCF en 1973...

<sup>2</sup> Par exemple, les projets Delbos, Marie, Berthoin, la réforme Fouchet et, *in fine*, la réforme Giscard/Haby de 1975...

<sup>3</sup> Ont été étudiés dans ce cadre, outre les procès-verbaux des séances de la commission Langevin-Wallon, ceux du comité Sarrailh (1955), du projet Billères (1956), de la commission de rénovation pédagogique (1968-1969) ; les différents projets de réforme : Depreux (1948), Delbos (1949), Marie (1953), Fontanet (1973) ; les textes des réformes effectives : Berthoin (1959), Fouchet (1963), Haby (1975) ; les propositions de loi des partis politiques : socialistes (1955, 1956, 1966 et 1968), communistes (1947, 1955, 1956 et 1973) et du groupe des députés UDR (1969) ; les avis du Conseil économique et social (1956, 1963 et 1965) ; la proposition de la FEN (1952) et les résolutions du CNAL (1964 et 1967).

<sup>4</sup> Nos analyses se basent pour cette partie sur les travaux du Conseil national des programmes (1993-1994 et 2002), de la commission Thélot (2003-2004), du groupe de travail de la Direction de l'enseignement scolaire (2005) et du Haut conseil de l'Éducation (2005-2006) ; sur les débats à l'Assemblée nationale dans le cadre de la loi de 2005 ainsi que les archives du cabinet de François Fillon ; enfin, sur les textes de la loi du 23 avril 2005 et du décret du 11 juillet 2006.

et s'exprime dans l'idée de faisabilité. Le S3C doit pouvoir être acquis réellement par tous et c'est pourquoi il ne peut pas être trop vaste ni pensé en termes disciplinaires. Comment sélectionner telle discipline ou tel aspect d'un programme ? Les débats seraient sans fin. Il s'agit donc de déterminer un noyau de compétences (incluant nécessairement des connaissances) qui n'appartient en propre à aucune discipline mais qui sert l'objectif global de la scolarité. De là découle également l'impératif de non-compensation : tous les éléments du S3C doivent être acquis car ils constituent ce qui est défini comme essentiel.

Le deuxième principe est la réorganisation de la scolarité, non en termes de structures, mais de perspectives. La commission distingue, pour la durée de l'obligation scolaire, trois ensembles d'enseignements dont la mise en relation permet de comprendre la philosophie qui sous-tend ce socle commun. Il s'agit d'un côté des « *enseignements communs à tous* », répartis entre le « *socle commun des indispensables* » et les « *autres enseignements fondamentaux* » et d'un autre côté, les « *enseignements complémentaires choisis* »<sup>1</sup>. L'architecture de la scolarité obligatoire proposée par la commission Thélot se conçoit comme un tronc commun définissant pour tous une culture commune et s'ouvrant sur des branches diversifiées en fonction des goûts, des aptitudes et des besoins des élèves, répondant ainsi à la fois au besoin de diversité et à la nécessité de travailler une orientation future. À l'intérieur de ce tronc commun est circonscrit un socle commun des indispensables qui n'est donc que le noyau de ce qui fonde la culture commune. Ce noyau doit être absolument maîtrisé ; les autres éléments doivent être impérativement enseignés. Enfin, le renforcement des indispensables est intégré à l'horaire global à côté de l'approfondissement des apprentissages communs et de la diversification sur d'autres champs. De la sorte, non seulement des parcours diversifiés peuvent être proposés, mais -et c'est un point capital- le travail d'acquisition du socle commun pour les élèves en difficulté n'est pas renvoyé à un dispositif hors cadre.

Le troisième principe tient dans l'idée d'une large culture commune, que l'on observe à travers la présence, au sein des enseignements communs, du travail manuel, distinct de la technologie, également présente, ainsi que dans l'importante place des arts et de l'EPS, et enfin dans l'ouverture sur l'entreprise et les métiers. Les Humanités et les Sciences, ainsi dénommées, sont présentées à travers les compétences et les capacités d'observation, d'expérimentation et de raisonnement qu'elles sont susceptibles de faire acquérir. L'ensemble forme ainsi bien plus qu'un cadre cohérent pour l'inscription des disciplines ; c'est une véritable redéfinition de la culture que transmet l'école, fondée sur une base plus large, qui rompt avec la primauté des exigences

<sup>1</sup> Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Paris : La documentation Française...*, p. 55. Dans cette optique, le brevet des collèges, qui sanctionne la maîtrise du contenu des enseignements fondamentaux, est bien distinct de la validation du socle.

académiques de l'excellence disciplinaire.

### **Le socle commun dans la loi Fillon**

Le S3C dans la loi du 23 avril 2005 répond paradoxalement à la fois à une vision minimaliste et à une ambition trop vaste pour être opérationnelle. François Fillon précise en effet lors des débats au Parlement : « *le socle minimal de connaissances et de compétences [est] conforme [...] aux recommandations de l'Union européenne comme de l'OCDE.* »<sup>1</sup>. Or, l'absence de réorganisation de la philosophie éducative du collège ne peut que transformer le S3C en bagage minimal. Or, ceci - qui serait déjà un progrès si tous acquéraient effectivement au moins un minimum commun - n'a pas été rendu opératoire du fait de définitions trop vaste des compétences à maîtriser. D'une manière générale, les pressions disciplinaires ont pesé avec force au cours de la constitution de la loi, comme dans les travaux de la Direction de l'enseignement scolaire, préparatoires à ceux du HCE.

Par ailleurs, les « enseignements complémentaires choisis » ont disparu du projet de loi et avec eux une idée importante de la philosophie du socle commun dans sa « version Thélot ». En effet, la planification, dans les horaires, de plages réservées au « renforcement des indispensables » et/ou à l'« approfondissement » et/ou la « diversification sur d'autres champs » garantissait que les élèves ne maîtrisant pas les éléments du socle commun ne seraient pas intégrés à des dispositifs parallèles mais continueraient au sein du même cycle à suivre le tronc absolument commun à tous. Or, cette disparition du projet porté par François Fillon le transforme substantiellement puisque, inévitablement, la réponse apportée au problème du défaut de maîtrise est ici la mise en place de dispositifs parallèles. Il n'y a en effet que deux façons de considérer cette question. 1. Le cursus commun intègre des temps de remédiations aussi longtemps qu'elles sont nécessaires à un certain nombre d'élèves, en étant donc pensé en amont dans sa globalité pour la totalité d'entre eux. Il est dans ce cas nécessairement travaillé par une philosophie de la réussite de chacun et un souci de pédagogie adaptée. C'est le cas dans le rapport Thélot. 2. Le cursus commun se construit et se définit indépendamment des besoins de ces élèves et se dote alors de dispositifs (de soutien, d'aide individualisée, etc.) qui sont pensés et institués comme des éléments externes au « courant principal » qu'est le cursus commun. Dans le cas que nous étudions, l'élève qui ne maîtrise pas les attendus du socle commun est alors inévitablement distingué de ce que l'on considère être l'« élève normal ». À l'image des dispositifs qui l'intègrent, il devient ainsi progressivement, lui aussi, comme externe au cursus commun. C'est le cas dans le projet de loi, à l'intérieur duquel la consolidation des éléments du socle n'est

<sup>1</sup> Fillon F. (2005, 15 février), Intervention à l'Assemblée nationale. <http://www.assemblee-nationale.fr/12/cra/2004-2005/149.asp>

prévue que dans le cadre d'un « programme personnalisé de réussite éducative », qui intervient en plus des cours, après le diagnostic du défaut de maîtrise.

## **Deux conceptions d'un tronc commun d'enseignement**

D'une manière générale, les projets qui jalonnent la période qui sépare le plan Langevin-Wallon de l'instauration d'un collège unique appartiennent, du point de vue de cette étape cruciale de la scolarité comprise entre 11 et 13 ou 14 ans, à deux grands types. Ces deux paradigmes renvoient à un principe de démocratisation de l'enseignement, bien qu'ils en dessinent des conceptions différentes. Jean Guilhem pose ainsi le problème, au début des années 1960, de la manière suivante : alors que certains considèrent « *qu'on peut démocratiser sans briser l'unité de l'enseignement secondaire ; les autres ne dissocient pas la démocratisation de l'institution d'un enseignement moyen autonome* »<sup>1</sup>. Dans cette perspective, il est incontestable que la volonté de ne pas modifier l'enseignement secondaire inscrit les projets concernés dans un processus de démocratisation basé sur la sélection des élèves jugés les meilleurs. À l'inverse, la grande majorité des projets modifiant cet enseignement secondaire par l'institution d'un véritable tronc commun prennent en considération, de manière plus ou moins marquée selon les cas, l'exigence de *succès* des élèves et non seulement leur chance d'*accès* au second degré.

### **Le plan Langevin-Wallon et son « héritage »**

Le plan Langevin-Wallon inaugure une pensée du système éducatif basée notamment sur trois principes : « *démocratisation de la réussite, école unique de la culture générale de masse, orientation éducative* »<sup>2</sup>. Les projets qui s'inscrivent dans cette philosophie proposent en premier lieu la mise en place d'un tronc commun à tous les élèves à partir de onze ans sans présélection des « meilleurs » ni commencement précoce d'une section classique. Ils se situent dans le cadre d'un travail d'observation et d'orientation qui a pour but, non la séparation des élèves en vue d'un classement ou d'une hiérarchisation, mais la découverte et le travail, par les élèves et leurs professeurs, des goûts et capacités des premiers.

En deuxième lieu, ces projets de réforme inscrivent tous l'enseignement commun dans des établissements communs. Il s'agit de rendre réel et efficace l'exercice d'observation et d'orientation correspondant à cette période de la scolarité. Dans la même logique, c'est la formation commune des maîtres qui est souhaitée, afin de délivrer une culture pédagogique commune.

<sup>1</sup> « L'Éducation Nationale », numéro spécial du 15 juin 1961.

<sup>2</sup> Seguy J.-Y. (2007). École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3 <http://osp.revues.org/1432>

En troisième lieu, c'est une certaine conception de l'orientation qui réunit les propositions en question, conçue d'abord comme un outil de promotion. Dans cette optique, il est tout aussi important de se pencher sur l'après tronc commun que sur son organisation même. La plupart de ces projets font porter l'âge de fin de scolarité à dix-huit-ans, immédiatement ou progressivement dans le cas des propositions du PCF de 1967 et 1970. Le tronc commun est ainsi pensé comme un tremplin vers une formation plus spécialisée et non comme le minimum pour les élèves ne pouvant aller plus loin. C'est parce que des parcours scolaires variés, répondant aux goûts et aptitudes divers des enfants, succèdent à la période d'enseignement commun, que le tronc commun peut être un outil de réussite pour chacun et non un instrument de tri.

En quatrième lieu, de l'importance primordiale accordée à l'égale dignité des voies qui succèdent au cycle d'orientation découle - on l'observe au sein du plan Langevin-Wallon de manière quasi archétypale - une conception élargie non seulement de la culture mais également des voies d'excellence. Ainsi, à côtés des humanités classiques, on parle avec un égal respect des humanités modernes, scientifiques, techniques. Les domaines artistiques et les activités physiques sont encouragés et présentés comme indispensables à une formation complète et non comme un complément superflu. L'évolution de la société (dans tous ses aspects et pas seulement économiques) invite les auteurs des propositions de réforme à repenser l'humanisme et à inscrire celles-ci comme réponse à la question fondatrice : quel homme pour quelle société ?

En cinquième lieu, c'est l'organisation des classes, le contenu des programmes et les méthodes d'enseignement qui sont modifiés par les projets en question, dans l'optique de permettre à chaque enfant de réussir. Ainsi, l'enseignement commun n'est pas aligné sur la voie secondaire depuis la sixième mais repensé afin de correspondre à chacun, quel que soit son parcours scolaire ultérieur. La pédagogie classique y est souvent l'objet de critiques appuyées. On insiste davantage, à côté de l'instruction, sur la nécessité d'une éducation véritable, d'une formation du citoyen. Le recours aux méthodes actives ou du moins à une autre approche pédagogique est jugé nécessaire. Dans une telle perspective, les lignes directrices pour les programmes tendent à se resserrer naturellement autour de « *matières de base* »<sup>1</sup> ou encore « *des matières jugées fondamentales pour tous* »<sup>2</sup> comme dans le projet de la FEN en 1950.

En dernier lieu, ces projets se situent dans une volonté d'acquisition effective par les élèves d'un certain niveau, d'une qualification, de connaissances, ou d'habitudes. C'est pourquoi ils correspondent bien, selon nous, à l'idée d'une démocratisation de la réussite. Certains projets

<sup>1</sup> Fédération de l'Éducation nationale (1955, 24 janvier). La réforme de l'enseignement. *L'Université Syndicaliste*, 127, p. 8.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 7.

sont d'ailleurs tout à fait explicites sur l'objectif de réussite attaché aux parcours scolaires, qui insistent (déjà...) sur la rupture d'avec une simple égalisation des chances. Dans le projet déposé en 1969 par la Fédération de la gauche démocrate et socialiste, dont fait partie René Billères, on peut ainsi lire :

*« Ce qui importe, ce n'est pas d'offrir des chances théoriques au départ, c'est d'assurer des résultats positifs à l'arrivée. [...] La tâche prioritaire est de doter l'éducation de structures, d'un contenu, d'un esprit qui la détourneront de l'empyrée métaphysique de l'humanisme abstrait pour la diriger vers le monde vivant. »<sup>1</sup>*

### **Les projets ne modifiant pas ou peu les logiques de l'enseignement secondaire traditionnel**

Les projets de réforme abordés ici partagent, au-delà de leurs divergences, un point commun particulier : ils ont tous pour souci principal l'amélioration qualitative du recrutement de l'élite. À cette fin, ils ne transforment pas la filière considérée comme celle de l'élite, à savoir, la voie classique traditionnelle. L'idée dominante réside dans la mise en place d'un système d'orientation efficace permettant aux seules aptitudes de déterminer les places des élèves dans telle ou telle voie. Il y a donc un indéniable souci de justice, au service d'une sélection efficace. On y retrouve cinq caractéristiques majeures.

En premier lieu, ces projets ne proposent pas de tronc totalement commun à tous les élèves à l'exception de la réforme Berthoin de 1959 qui institue une période d'enseignement commun de 3 mois, qui se déroule toutefois dans des établissements qui ne sont pas unifiés. De plus, cette période est avant tout définie en référence à l'enseignement classique. En effet, elle est décrite comme devant être, eu égard à chaque élève suivi, un « *révélateur de son aptitude, ou de son défaut d'aptitude, aux études classiques.* »<sup>2</sup> De la sorte, le cycle d'observation permet de différencier les élèves qui, dès le deuxième trimestre de la première année, suivent la section classique de ceux qui suivent la section moderne. Le tronc commun n'y est ainsi ni un instrument de promotion collective, ni un outil au service d'une culture commune.

En second lieu, entre 1949 et 1963, autrement dit, avant que Christian Fouchet n'instaure les CES, le tronc commun est toujours dispensé dans les divers établissements existants, et ainsi se rattache, malgré le programme commun, aux particularités de ceux-ci, compromettant le principe d'une culture commune. La proposition de loi déposée par Jean Capelle et les députés apparentés UDR est la seule, dans ce contexte, à parler d'un enseignement « moyen » dans des

<sup>1</sup> Faure G. et les membres du groupe de la fédération de la gauche socialiste et démocrate (1968, 3 octobre). Proposition de loi portant réforme de l'éducation nationale. *Annales de l'Assemblée nationale. Documents parlementaires*, n° 218, p. 116-128, p. 119.

<sup>2</sup> Decaunes L. et Cavalier M.-L. (1962). « Exposé des motifs de la réforme Berthoin de 1959 ». Dans *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960)*, Paris : Institut pédagogique national, p. 394.

établissements communs, mais elle intervient six ans après l'institution et le développement des CES. Par ailleurs, en dehors des propositions de loi des députés communistes (1955 et 1956), il n'est pas prévu de formation commune pour les enseignants, qui continuent d'appartenir aux divers ordres existants.

En troisième lieu, dans la plupart de ces projets, la conception de l'orientation semble découler d'une certaine naturalisation des aptitudes. Dans cette optique, la vertu du tronc commun réside plutôt dans sa capacité à ne pas laisser de côté des élèves capables, comme ceux de l'enseignement rural par exemple, afin d'élargir le bassin de recrutement de l'élite et de ne pas perdre les forces vives de la nation. En effet, le cycle d'orientation y est décrit, par exemple dans le second projet Marie comme un outil de « *recherche des aptitudes* »<sup>1</sup> et dans le premier texte de Jean Berthoin, comme un instrument de « *prospection des aptitudes* »<sup>2</sup>, sous-entendant, ici comme dans les autres projets, que les aptitudes ne sont pas à construire lors du cycle mais qu'elles y sont découvertes. Certains textes, comme ceux de Victor Delbos et de Jean Berthoin emploient explicitement le terme de « *dons* »<sup>3</sup>. Le premier considère en outre que le but véritable du système est « *d'éliminer les incapables et d'encourager les travailleurs* »<sup>4</sup>, laissant ainsi penser que la capacité ou l'incapacité n'est pas la conséquence de la mise au travail mais relève plutôt d'une disposition naturelle. De là découle l'idée récurrente de ne pas retarder les enfants les plus doués.

En quatrième lieu, on note une crainte partagée à l'égard d'une baisse du niveau, au sein d'une conception hiérarchisée des filières. Loin de postuler qu'un tronc commun à tous les élèves pourrait élever le niveau global de la nation, les propositions de loi sont attachées à ne pas retarder les meilleurs élèves ainsi qu'à écarter des voies générales longues ceux qui par leur présence sont accusés de tirer l'ensemble vers le bas. Ainsi, le projet Delbos ne souhaite pas « *courir le risque [...] d'abaisser le niveau de l'enseignement* »<sup>5</sup>. C'est une posture qui est très présente chez la plupart des professeurs agrégés, au sein de la Société des agrégés évidemment, qui en fait son leitmotiv, mais également au sein du SNALC ainsi que -au moins jusqu'au milieu des années 1960-du SNES.

En dernier lieu, il ressort des projets attachés à ce chapitre une conception de la justice fondée sur le principe d'égalité des chances d'accès au second degré. Le tronc commun doit pouvoir permettre aux élèves, quelle que soit la situation financière de leur famille, ou leur situation géographique, de voir éprouver leurs aptitudes par l'intermédiaire d'un cycle d'orientation. Il est

<sup>1</sup> « Projet de loi André Marie portant organisation de l'enseignement public », *Ibid.*, p. 308.

<sup>2</sup> « Projet de loi portant réforme de l'enseignement public », in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *Ibid.*, p. 344.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 293 pour le premier, p. 394 pour le second.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 291.

<sup>5</sup> « Projet de loi Delbos », *Ibid.*, p. 293.

jugé injuste, dans le cadre de ces réflexions, qu'un enfant bien doué soit écarté des voies les meilleures. Nous sommes donc tout à fait dans le cadre d'une démocratisation de la sélection.

## **Conclusion**

En analysant les projets proposant un tronc commun d'enseignement entre 1945 et 1975, on éclaire les débats contemporains autour du socle commun. Comme le tronc commun, ce dernier est un dispositif capable d'être pensé dans des conceptions différentes et ainsi d'offrir des réalités éducatives différentes. D'un côté, le socle commun tel qu'il est développé par la commission Thélot peut être rapproché de la philosophie à l'œuvre dans la conception du tronc commun que partagent le plan Langevin-Wallon et ses « héritiers » : rejet de la sélection précoce ; conception élargie de la culture qui tend à inclure l'ensemble des élèves ; réorganisation des contenus et inclinaison pour les méthodes actives ; volonté de faire réussir chacun. D'un autre côté, le socle commun qui est défini dans la loi de 2005 peut tout à fait être inscrit dans la logique qui a présidé aux projets de tronc commun tentant de préserver un parcours classique d'excellence comme fondement du collège pour tous, en offrant un bagage minimum aux élèves jugés les plus faibles.

*PORTRON Quentin  
CERSE, Université de Caen*

## **BIBLIOGRAPHIE**

Clément P. (2012, octobre-décembre). Le socle commun, cheval de Troie d'une école à deux vitesses ? *La Pensée* (372), 23-35.

Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La documentation Française.

Decaunes L. et Cavalier M.-L. (1962). *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960)*, Paris : Institut pédagogique national.

Lelièvre C. (2006). Un socle commun pour un collège unique. *Cahiers pédagogiques* (n° 439). Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-socle-commun-pour-un-college-unique>

Merle P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte & Syros.

Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.

Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. (2<sup>e</sup> édition). Paris : Seuil.



## Introduction : un renouveau des questionnements traditionnels en histoire de l'éducation.

Depuis les années 1970, l'histoire de l'éducation sous l'Ancien Régime a connu un renouveau important. Toutefois, celui-ci n'a surtout concerné que les collèges voire les universités en lien donc avec les formes d'éducation masculine. Celle des jeunes filles, en revanche, s'est longtemps résumée à la maison d'éducation de Saint Cyr et par là même à l'instruction des élites<sup>1</sup>. Les « petites écoles » et l'éducation des pauvres en général ont été plutôt négligées<sup>2</sup>. La question n'est cependant pas complètement absente de l'historiographie puisque le sujet a été abordé dans le cadre d'études consacrées la pauvreté<sup>3</sup>, et que les efforts pédagogiques d'un certain nombre d'acteurs de la Contre-Réforme sont bien connus<sup>4</sup>. Mais les choses sont restées, dans une large mesure, surtout consacrées à une étude des fondations par les documents officiels tandis que les réalités sociales et pédagogiques restent peu étudiées.

Notre thèse portant sur l'éducation des enfants pauvres à Lyon, Rouen et Reims, entre 1659 et 1791, entend donc répondre à une partie des questionnements inhérents en matière d'instruction des pauvres notamment en matière de pédagogie et de retombées sociales. C'est dans ce contexte que notre communication entend mettre en valeur un des aspects essentiels de notre thèse portant sur l'étude des transferts pédagogiques entre les trois villes puisque bien loin de se cantonner à un espace, les idées pédagogiques se diffusent sur le territoire par l'intermédiaire de l'imprimerie, mais aussi par la correspondance<sup>5</sup>.

Aujourd'hui, si cette correspondance a disparu des cartons d'archives, il nous reste cependant une série de règlements mis en place au sein des communautés enseignantes et qui nous permettent d'approcher la pédagogie qui devait être pratiquée au sein des classes à destination

<sup>1</sup> Voir à ce titre les importants travaux de Dominique JULIA sur les collèges et notamment, *Les collèges français du XVIe au XVIIIe siècle. Répertoire des établissements*, Éditions du CNRS, et Service des publications de l'INRP, Paris, 1984 et 1988 (t. 1, *France du Midi* ; t. 2, *France du Nord et de l'Ouest*) ou *Les Universités françaises entre XVIe et XVIIIe siècles*, chapitre de l'ouvrage collectif *Histoire des universités françaises*, sous la direction de J. VERGER, Toulouse, Éditions Privat, 1986, p. 141-197 ou encore *École et société dans la France d'Ancien Régime. Quatre exemples : Auch, Avallon, Condom et Gisors*, Cahier des Annales n° 35, Paris, A. Colin, 1975, en collaboration avec W. FRIJHOFF.

<sup>2</sup> Une seule étude existe sur l'éducation des filles sous l'Ancien Régime, pour la ville de Paris, et a été réalisée par Martine SONNET, *L'éducation des filles au temps des lumières*, Cerf, Paris, 2011, pour les garçons nous pouvons mentionner les ouvrages de Bernard GROSPERRIN, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest-France Université, 1984, et Michel FROESCHLE, *L'école au village. Les petites écoles de l'Ancien Régime à Jules Ferry*, Nice, Serre Editeur, 2007, et les articles de GREVET René, « L'enseignement charitable en France : essor et crise d'adaptation (milieu XVIIe – fin XVIIIe siècle) », in *Revue Historique*, T. 301, 2/610, 1999, pp. 227-306, et VENARD Marc « L'école élémentaire du XVIe au XVIIIe siècle », *Une histoire de l'éducation et de la formation*, sous la direction de TROGER Vincent, Les Dossiers de l'Education, Sciences Humaines Edition, Auxerre, 2006, pp. 23-32.

<sup>3</sup> Notamment par les travaux de Jean-Pierre GUTTON, *La société et les pauvres : l'exemple de la généralité de Lyon*, les Belles Lettres, Paris, 1971 et *Dévots et petites écoles : l'exemple du lyonnais*, Marseille, Revue « Marseille », n°88, 1972.

<sup>4</sup> Roger GILBERT, *Charles Démià, 1637-1689*, édition E. Robert, Lyon, 1989, et Gabriel COMPAYRE, *Charles Démià et les origines de l'enseignement primaire à Lyon*, P. Delaplane, Paris, 1905.

<sup>5</sup> Des lettres entre Charles Démià, instigateur des petites écoles de Lyon et Nicolas Barré, fondateur des sœurs de la providence de Rouen sont mentionnées par Gabriel Compayré dans son ouvrage *Charles Démià et les origines de l'enseignement primaire à Lyon, op.cit.*, mais elles restent introuvables à ce jour.

des enfants pauvres. Existants pour les congrégations enseignantes présentes au sein des trois villes de notre étude, les règlements constituent la colonne vertébrale d'un système scolaire relativement identique au sein de nos différents espaces urbains au XVIIe et au XVIIIe siècle.

Nous chercherons donc ici à comprendre comment s'organise l'éducation des enfants pauvres au sein des villes de Lyon, Rouen et Reims, aux XVIIe-XVIIIe siècles, afin de déterminer quels transferts pédagogiques sont pratiqués et réalisés au sein de nos trois espaces. Pour ce faire, nous établirons tout d'abord un état des lieux de l'éducation à destination des pauvres en France sous l'Ancien Régime avant de nous pencher plus particulièrement sur le cas des trois villes retenues pour notre étude devant nous amener, dans une troisième et dernière partie, à l'étude des transferts pédagogiques et aux limites rencontrées par les éducateurs notamment en matière d'assiduité scolaire.

## **L'éducation pour les enfants pauvres**

### **Une vision particulière de la pauvreté**

Il semble important de savoir ce que l'on entend par le terme de « pauvres » dans une étude traitant de l'éducation pour les enfants les plus démunis. D'abord et comme l'a souligné Jean-Pierre Gutton, la pauvreté suscite une double réaction dans l'ordre sociétal<sup>1</sup>. D'une part, la société a un devoir d'assistance et de charité envers le pauvre qui est perçu comme un membre souffrant de Jésus Christ, d'autre part, le mendiant ou « l'errant » est aussi un danger social. L'établissement de bureaux de charités vise à endiguer cette violence avant qu'elle ne déborde dans l'espace public. Les pauvres qui sont au centre de notre sujet sont donc en réalité des personnes qui travaillent, mais qui ne s'en sortent pas financièrement comme l'a démontré Giacomo Todeschini dans son ouvrage *Au pays des Sans Noms*<sup>2</sup>, qui met en évidence le code social de l'exclusion des personnes considérées comme infâmes.

Le regard porté sur les pauvres évolue donc dès l'entrée dans l'époque moderne, mais correspond également à de nouveaux objectifs religieux.

### **La mise en place de petites écoles**

En effet, au XVIe siècle, et dans le contexte de la contre-réforme, l'Église va faire de l'éducation du peuple un devoir pour les clercs et les évêques. Les avancées protestantes en matière d'éducation accélèrent l'ouverture d'écoles ayant un statut d'écoles primaires et devant dispenser les enseignements de base permettant aux fidèles de comprendre les principes de la « vraie foi », c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le catéchisme.

<sup>1</sup> Jean-Pierre GUTTON. *La société et les pauvres : l'exemple de la généralité de Lyon (1534-1789)*, Les Belles Lettres, Paris, 1971, 504 pages.

<sup>2</sup> Giacomo TODESCHINI (2015). *Au pays des sans-nom, gens de mauvaise vie, personnes suspectes ou ordinaires du Moyen Âge à l'époque moderne*. Paris : Verdier. 400 p.

Une concurrence religieuse en matière d'éducation se constitue alors évoquant comme motivation principale la tranquillité urbaine. L'ignorance entraînerait en effet l'oisiveté et le libertinage qui sont nuisibles à la société. Cette mission « civilisatrice » de l'école se traduit dans la plupart des justifications réalisées en faveur de l'instruction et à destination des élites dirigeantes des villes et notamment dans les *Remonstrances*<sup>1</sup>, adressées par Charles Démia aux prévôts des marchands et échevins de la ville de Lyon<sup>2</sup>.

Ces initiatives sont également appuyées par le pouvoir royal puisque deux déclarations royales datées des 3 décembre 1698 et 14 mai 1724 confirment la nécessité d'éduquer tous les enfants sans distinction de sexe<sup>3</sup>.

### **Une remise en cause de l'ordre établi ?**

Malgré une officialisation des visées éducatives du pouvoir royal et du pouvoir religieux, au cours des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, un courant d'opinion hostile au développement des institutions d'enseignement voit le jour. Il s'inspire principalement de conceptions mercantilistes qui placent au premier rang des priorités l'accroissement de la production et expriment la crainte que l'instruction ne détourne les jeunes du travail manuel. En effet, une fois qu'ils sauront lire et écrire, les enfants pourraient envisager de poursuivre des études au collège ce qui contribuerait à grossir les rangs du clergé séculier et régulier, mais aussi ceux des officiers de justice et de finances voir ceux des notaires et des avocats au détriment des professions artisanales. Si ce discours est tenu parfois par des personnages influents tels que Colbert, durant cette période de contre-réforme on évite toutefois de s'attaquer trop vivement aux petites écoles catholiques pour ne pas les discréditer face au protestantisme.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'hostilité directe à la petite école s'exprime plus ouvertement, toujours autour des préoccupations relatives au travail manuel, mais aussi autour des risques de dépopulation des campagnes. De nombreux esprits éclairés tels que Voltaire ou Louis Philipon de la Madelaine font preuve d'une opposition véhémente à l'égard d'une institution devant simplement amener les enfants à une élévation de l'esprit<sup>4</sup>. Néanmoins, à l'époque des Lumières apparaît également

<sup>1</sup> Charles DEMIA (1668). *Remonstrances faites à Messieurs les Prevost des Marchans, echevins et principaux habitants de la Ville de Lyon, touchant la nécessité et utilité des Écoles chrétiennes, pour l'inscription des enfants pauvres*. sans nom, sans lieu.

<sup>2</sup> Charles Démia, prêtre originaire de Bourg en Bresse et promoteur des petites écoles lyonnaises, mentionne en effet au sein de ses *Remonstrances* que « c'est encore de ce défaut de bonne éducation que naît la difficulté qu'on a de trouver des serviteurs fidèles et des bons ouvriers, que l'on voit tant de feneants et vagabons par les rues qui ne sachant que boire et manger et mettre au monde des miserables causent dans la ville une fourmillière de gueux »

<sup>3</sup> Il est en effet dit dans les articles IV, des deux déclarations « Voulons que l'on établisse autant qu'il sera possible, des maîtres et des maîtresses dans toutes les paroisses où il n'y en a point pour instruire tous les enfants ». La déclaration de 1698 pose également un principe d'obligation scolaire jusqu'à 14 ans qui ne sera cependant pas appliqué sur le terrain.

<sup>4</sup> Par exemple, dans une lettre à Darmillaville en 1766, Voltaire écrit « Il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants [...] ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois, c'est l'habitant des villes ».

un autre courant très favorable à la généralisation de l'instruction du peuple et soutenu par Diderot ou encore le moraliste Mably.

C'est donc dans un contexte à la fois de réforme religieuse et d'évolution des mentalités que va apparaître dans la plupart des villes et notamment Lyon, Rouen et Reims, une série de fondations à but éducatif et à destination des enfants pauvres.

## **L'éducation des pauvres à Lyon, Rouen et Reims**

En effet, les trois villes étudiées au sein de notre thèse entendent faire figure d'exemple en matière d'instruction des pauvres.

### **Lyon**

La ville de Lyon possède en effet des prémices d'éducation pour les plus démunis dès le XVI<sup>e</sup> siècle avec la mise en place de l'Aumône Générale. Toutefois ce n'est qu'avec Charles Démia<sup>1</sup>, désigné par Gabriel Compayré comme « le Christophe Colomb de l'enseignement catholique <sup>2</sup> », que l'éducation va réellement s'institutionnaliser dans la capitale des Gaules.

Le prêtre publie en 1665 les *Remonstrances* qui seront le point de départ de la mise en place des petites écoles lyonnaises<sup>3</sup>. Adressées aux Prévôts des Marchands elles assurent avant tout que ces écoles permettront d'assurer la tranquillité urbaine. L'instruction y sera donc gratuite et religieuse, mais également destinée aux deux sexes.

### **Rouen**

Concernant la ville de Rouen, il semble important de rappeler qu'elle demeure, au XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle, la seconde ville du royaume de France. A Rouen, il existait depuis longtemps, sous la dénomination de « Bureau des Pauvres valides », une institution analogue à l'institution de bienfaisance lyonnaise, et dont le but social était non seulement de secourir les pauvres, mais aussi de se charger de leur éducation. Cette institution avait créé des écoles gratuites. En 1555,

<sup>1</sup> Charles Démia, est né à Bourg-en-Bresse en 1637, est l'unique héritier d'une petite fortune qu'avait acquise son père, apothicaire puis secrétaire, et qui par la suite sera transmise en intégralité aux pauvres. Après des études chez les Pères Jésuites de Bourg et de Lyon, le jeune homme se prépare à la prêtrise et réalise pour cela quelques études de droit à Paris. Prêtre en 1663, il se distingue très vite par ses mérites dans la région de Bourg où il exercera son ministère et reçoit de l'Archevêque de Lyon la fonction d'archiprêtre, Visiteur de la Bresse, de la Dombes et du Bugey. Influencé par ses contacts avec la Compagnie de Saint Sacrement de l'Autel de Lyon, qui murissait déjà un projet de création d'écoles de charité pour les enfants pauvres, Charles Démia devient rapidement l'instrument de la Congrégation et le principal promoteur de l'œuvre. Par l'intermédiaire de nombreux documents officiels, s'installe à Lyon une nouvelle forme d'éducation qui a, pour la première fois, un but de promotion sociale s'adressant aussi bien aux garçons qu'aux filles.

<sup>2</sup> Gabriel COMPAYRÉ, *Charles Démia et les origines de l'enseignement primaire*, P. Delaplane, Paris, 1905, p. 113.

<sup>3</sup> *Remonstrances faites à Messieurs les Prevost des Marchans, echevins et principaux habitants de la Ville de Lyon, touchant la nécessité et utilité des Écoles chrétiennes, pour l'inscription des enfants pauvres*, par Mre Charles Démia, Pre. Commissaire député pour la visite des églises de Bresse, Bugey, Dombes, etc., s.n, s.l, publication de 1668.

elle en possède quatre qu'elle entretient avec des dons charitables et dont la direction est confiée à des ecclésiastiques. Néanmoins, ces écoles n'ont pu se maintenir et en 1655, il n'en subsistait qu'une seule. En 1666, et en raison de la grande instabilité dans laquelle se trouvent les filles les plus démunies, le père minime Nicolas Barré décide de fonder à Rouen une congrégation de maîtresses enseignantes pour les filles, les Sœurs du Saint Enfant Jésus, appelée aussi les Filles de la Providence. Elles permettent l'ouverture d'une école par paroisse afin de donner aux enfants les plus défavorisés les rudiments de l'écriture, de la lecture et du catéchisme leur permettant de se forger un avenir meilleur. La création d'écoles de charités pour les enfants des deux sexes au sein des paroisses est également attestée par nos archives<sup>1</sup>. Néanmoins, les ecclésiastiques chargés des soins de leurs paroisses et de l'éducation de leurs fidèles ont dû recruter des maîtres afin de faire fonctionner ces écoles plus régulièrement. Ce fut-là la mission d'Adrien Nyel qui fonda une compagnie de frères laïques avant d'aller rencontrer Jean Baptiste de la Salle à Reims.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'arrivée dans la ville de Rouen de la congrégation des Frères des écoles chrétiennes mises en place par Jean Baptiste de La Salle permet un véritable quadrillage urbain de l'enseignement à destination des enfants pauvres, les garçons se rendant chez les frères tandis que les filles étaient éduquées par les sœurs. Une à deux écoles sont alors édifiées dans chaque paroisse en plus de l'offre scolaire déjà présente à destination des élites.

## **Reims**

Enfin, la ville de Reims connaît, depuis le Moyen âge, un essor sans précédent grâce aux foires de Champagne et à son industrie textile. Si l'histoire de la charité est déjà ancienne à Reims, elle est aussi visible par la création de nombreux hôpitaux à proximité des cathédrales. L'Hôpital général de la Charité, doté par la famille Dorigny pour l'instruction des enfants pauvres des deux sexes n'est légalement institué qu'en 1633 et accueille également à partir de 1685 les filles dites « débauchées ». Cependant, la ville connaît déjà les bienfaits de l'instruction par la mise en place d'œuvres individuelles telles que celle de Barbe Martin, veuve de Nicolas Colbert, seigneur de Magneux-les-Fismes, qui ouvre en 1634 un hôpital pour les jeunes filles pauvres qui seront « nourries et instruites » afin d'en faire des domestiques, ce qui deviendra par la suite la communauté des Magneuses.

Sous l'administration de Maurice Le Tellier, les hôpitaux et fondations pour les pauvres furent développés ou réformés. En 1674, le chanoine théologal de l'église de Reims, Nicolas Roland, touché par l'état de dépravation dans lequel se trouvent les femmes les plus pauvres fonde, après de nombreux conseils pris auprès du père Barré de Rouen, une société de religieuses nommée

<sup>1</sup> Notamment au sein de bâtiments atypique tels que l'aître Saint Maclou, un ossuaire dont les bâtiments servir d'école jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle

Congrégation des Sœurs du Saint Enfant Jésus et vouée à l'éducation des enfants pauvres de l'hospice et des orphelins. Cette congrégation se rend au sein des quartiers les plus pauvres et fonde une école de filles pauvres dans chaque paroisse. Un disciple de ce prêtre, Jean Baptiste de la Salle, aidé par Adrien Nyel, reprend et développe son œuvre en instituant des écoles de garçons qui prirent plus tard le titre d'établissements des Frères des écoles chrétiennes.

L'éducation des pauvres se met donc progressivement en place au sein de nos trois espaces par le biais d'initiatives individuelles réalisées dans des contextes sociétaux relativement similaires. Les problématiques rencontrées face à ces populations, mais également la chronologie des fondations amène donc les éducateurs principaux de nos trois espaces à rentrer en contact.

## **Transferts et limites pédagogiques ?**

### **Une inspiration commune : l'Escole paroissiale**

L'ouvrage du prêtre parisien Jacques de Batencour intitulé *l'Escole Paroissiale*<sup>1</sup>, est l'un des plus influents sous l'Ancien Régime en matière d'instruction scolaire, et ce au moins jusqu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. Ayant bénéficié de plusieurs éditions, il est considéré comme le prototype adopté par Charles Démia et Jean-Baptiste de La Salle avant que ces derniers ne se dotent de leurs propres méthodes en faveur des écoles charitables<sup>1</sup>. D'ailleurs, même s'il s'adressait prioritairement aux maîtres parisiens<sup>2</sup>, Batencour élargit la destination de son traité au-delà de son diocèse d'origine. Les améliorations effectuées confèrent au texte une portée nationale puisqu'il est par exemple directement cité dans le second chapitre des *Règlements* de Charles Démia, concernant « Les Maîtres et les enfans des écoles des Pauvres en général » puisqu'il préconise aux enseignants de se conformer « au surplus pour leur conduite au contenu du Livre intitulé l'Ecole Paroissiale, dans les choses qui ne sont pas contraires aux presens Reglemens<sup>2</sup> ».

Lui-même maître d'école<sup>3</sup>, Batencour propose un vaste "livre du maître" récapitulant les qualités et devoirs des régents de petites écoles, le contenu de leur enseignement ainsi que les méthodes de transmission de leurs savoirs. L'*Instruction* de Batencour fourmille aussi de détails sur l'organisation pratique du groupe des écoliers, sur l'agencement idéal d'une salle d'école et, finalement, sur la plupart des aspects pratiques de l'enseignement scolaire au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle. De plus, au sein de toutes nos congrégations, les enseignements principaux

<sup>1</sup> BATENCOUR Jacques de (Abbé), *L'Escole Paroissiale ou la manière de bien instruire les enfans dans les petites escoles*, Paris, 1654, 2<sup>e</sup> édition chez P. Trichard, Paris, 1685.

<sup>2</sup> DEMIA Charles, *Reglemens, op cit.*, Chapitre second, §1 « Devoirs généraux des maîtres », p. 11.

demeurent la lecture, l'écriture, le catéchisme et l'arithmétique, qui sont eux-mêmes préconisés au sein de l'ouvrage de Jacques de Batencour.

Ces préceptes seront donc réutilisés par Charles Démià mais également, par Jean Baptiste de la Salle dans les règlements établis pour les Frères des écoles chrétiennes.

### **Des interactions entre les espaces**

En 1668, les Remontrances de Charles Démià sont diffusées sur le territoire français avec l'aide de la Compagnie du Saint Sacrement. Elles reçoivent alors un retentissement énorme et inspirent largement de nouvelles fondations enseignantes à destination des pauvres. Nicolas Roland, chanoine et théologal de Reims, certainement informé par le père Barré de l'initiative lyonnaise s'inspire de l'œuvre de Démià. C'est ce que lui conte l'abbé Féret dans une lettre mentionnée par Gabriel Compayré<sup>1</sup> « Vos Remontrances ont fait un tel fruit partout où on les a lues, que M. Roland, chanoine et théologal de Reims, a pris la résolution d'établir dans cette ville des écoles pour les pauvres et qu'une autre personne de mérite se dispose d'employer pour cette fin une somme très considérable »<sup>2</sup>.

L'élan suscité par Nicolas Barré et Charles Démià ne cesse de s'amplifier et de nombreuses congrégations religieuses féminines enseignantes voient le jour par exemple à Paris avec la création des Filles de la Sainte-Famille rattachée en 1670 à la communauté de Sainte Geneviève et des Sœurs de l'Union Chrétienne en 1661 ; mais aussi à Rouen avec les Dames noires de l'Hôpital Général (1646), les Sœurs grises de Marie Houdemare (1668), et les filles de la croix de Mme de Villeneuve ; A Charleville avec les filles séculières de la providence (1679) ; à Verdun sur Garonne avec les Sœurs de l'Ave-Maria (1647), au Puy avec les Sœurs de Saint-Joseph (v. 1662) ou encore la Congrégation des filles de l'Enfance à Toulouse (1662) et la Communauté des Dames régentes à Chalons en 1664.

Nicolas Roland se rend également à Rouen pour rencontrer le père Barré et lui demander des conseils pour la création de sa congrégation à destination des filles pauvres. Ce dernier délègue deux sœurs de la congrégation des Sœurs de la Providence, Anne Le Cœur et Françoise Duval qui sont envoyées à Reims dès 1670. Elles transmettent alors l'esprit et le savoir-faire pédagogique de la communauté rouennaise à celle de Reims.

### **Les limites aux transferts pédagogiques**

Malgré l'engouement en faveur des fondations, nos éducateurs doivent faire face à un certain nombre de limites tout d'abord financières. En effet, Nicolas Roland, issu d'une famille

<sup>1</sup> Gabriel Compayré, Charles Démià et les origines de l'enseignement primaire, Chapitre VI « Rayonnement de l'œuvre scolaire de Démià », p.69.

<sup>2</sup> Yves Poutet, *Charles Démià (1637-1689). Charles Démià en son temps. Documents fondamentaux. Journal de 1685-1689*, Cahiers lasalliens, Rome, Maison Saint-Jean-Baptiste de La Salle, n° 56, 1994, chap. II, pp. 29-34

relativement aisée, pu acquérir des biens pour pérenniser son œuvre. Les sœurs suivirent l'exemple de leur fondateur en créant des biens temporels relativement considérables leur permettant de prendre en charge à la fois les pauvres et les orphelins et d'assurer la pérennité de l'œuvre scolaire.

Des difficultés sociales subsistent également puisque bien que les problématiques soient relativement identiques pour nos trois espaces, les manières de faire comprendre que l'école est importante sont différentes. En effet, si dans l'espace lyonnais ce sont les enfants qui vont à la rencontre des enseignants et des écoles, les congrégations de Reims et Rouen se déplacent jusque dans les quartiers les plus défavorisés afin de montrer les bienfaits et l'utilité d'une instruction.

De ces tentatives d'approcher les mentalités populaires découle également une nouvelle difficulté qui est le décrochage scolaire. Il n'est cependant pas aisé à appréhender, mais est visible notamment lors des visites effectuées dans les différents établissements urbains et relatées dans des cahiers d'inspection concernant la ville de Lyon. Ces archives nous ont permis d'établir le tableau ci-dessous et de définir un taux d'absentéisme moyen par classe de 20 %, mais si les raisons peuvent être multiples (maladies plus fréquentes et plus longues à soigner, désintérêt, retards, présence nécessaire auprès de la famille, travail), elles ne sont pas toujours précisées, seules sont parfois mentionnées les excuses relatives au mauvais temps ou à la paresse de certaines élèves qui ne viennent à l'école que vers 9 ou 10 heures<sup>1</sup>.

**Tableau 1 : L'absentéisme dans les écoles lyonnaises pour filles pauvres**

Écoles	Effectif Total	Absents	Malades	Cas exceptionnel <sup>2</sup>	Total par École	Pourcentage par école
Saint-Pierre	90	22			22	24,44%
Saint-Michel	110	15	15		30	27,27%
Saint-Paul	73	16			16	21,92%
Saint-Nizier	113	20		36 (Mauvais temps)	20	17,70%
Chez Mr Fogelot	24	4			4	16,67%

<sup>1</sup> ADR 69, 5D20, visite du 18 juin 1688 chez Pierre Bardin de Dauphine et Jeanne Vouëllet sa femme, « Balets rebelle à sa mère et paresseux à venir à l'École ».

<sup>2</sup> Ces cas ne sont pas comptabilisés dans le résultat final pour ne pas influencer les données.

<b>Chez Marguerite Chate</b>	23	3			3	13,04%
<b>Total</b>	433	80	15	36	95	20,17%

Ces éléments favorisent la limite de la diffusion des idées pédagogiques et peuvent être contrecarrés par une forme de délation qui existe dans le voisinage lorsque l'enfant d'une famille n'est pas présent à l'école.

### **Conclusion : Une normalisation de l'éducation sous l'Ancien Régime ?**

Les modèles scolaires présents à Rouen, Reims et Lyon nous paraissent assez similaires aujourd'hui car, malgré la mise en place d'initiatives privées, les acteurs de l'instruction se parlent et communiquent entre eux afin de transmettre les clés pédagogiques qui permettent à l'éducation de fonctionner largement dans le paysage urbain. Malgré une réticence de la part des familles voire des éducateurs dans la pratique de certaines normes, le cadre institutionnel encourage la normalisation d'un système scolaire et est à la fois le reflet et le fondement des « innovations » pédagogiques du XIXe siècle.

*PERRET Aurélie  
CRIHAM, Université de Limoges*

### **BIBLIOGRAPHIE**

#### **Sources imprimées**

- BATENCOUR Jacques de (1685), *L'Escole Paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites escoles*, Paris : 2<sup>e</sup> édition chez P. Trichard, 2e
- DEMIA Charles (1668). *Remonstrances faites à Messieurs les Prevost des Marchans, echevins et principaux habitants de la Ville de Lyon, touchant la nécessité et utilité des Écoles chrétiennes, pour l'inscription des enfants pauvres*. sans nom, sans lieu.
- DEMIA Charles (1676). *Status pour les Maitres et Maitresses. Ordre de leurs Assemblées, Regles pour leur Confrerie et pour celle des Écoliers*, s.n, s.l.
- DEMIA Charles (1685). *Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon dressez par Charles Démia*, s.n, s.l.

#### **Bibliographie sélective**

- AVANZINI Guy (1981). *Histoire de la pédagogie du XVIIe siècle à nos jours*. Toulouse : Histoire contemporaine des sciences humaines.
- BENOIT Robert (1999). *Vivre et mourir à Reims au grand siècle (1580-1720)*. Arras : Artois Presse Université.
- CHARTIER Roger, COMPERE Marie-Madeleine, JULIA Dominique (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris : Sedes-CDU.
- COMPAYRE Gabriel (1905). *Charles Démia et les origines de l'Enseignement primaire*. Paris : Paul DELAPLANE.

- GARDEN Maurice (1970). *Lyon et les Lyonnais au XVIIIe siècle*. Paris : Les Belles Lettres.
- GILBERT Roger (1993). « Charles Démià et les écoles de pauvres, 1637-1689 ». Dans DE AVANZINI Guy (dir.). *Education et pédagogie à Lyon, de l'antiquité à nos jours* (pp. 69-98). Lyon : Centre Lyonnais d'études et de recherche en sciences de l'éducation.
- GREVET René (1999). « L'enseignement charitable en France : essor et crise d'adaptation (milieu XVIIe – fin XVIIIe siècle) ». in *Revue Historique*, T. 301, 2/610, pp. 227-306.
- GROSPERRIN Bernard (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : Ouest France.
- GUTTON Jean-Philippe (1971). *La Société et les pauvres*. Paris : Les Belles Lettres.
- LEBRUN François, VENARD Marc et QUENIART Jean (2003). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Tome 2 : 1480-1789. Collection sous la direction de PARIAS Louis-Henri. Paris : Perrin. 2e édition.
- MOLLAT Michel (1979). *Histoire de Rouen*. Toulouse : Privat.
- SONNET Martine (2011). *L'éducation des Filles au temps des Lumières*. Paris : Cerf.
- TODESCHINI Giacomo (2015). *Au pays des sans-nom, gens de mauvaise vie, personnes suspectes ou ordinaires du Moyen Âge à l'époque moderne*. Paris : Verdier.
- VENARD Marc (2006). « L'école élémentaire du XVIe au XVIIIe siècle », *Une histoire de l'éducation et de la formation*, sous la direction de TROGER Vincent. Auxerre : Sciences Humaines Edition. Collection Les Dossiers de l'Education. pp. 23-32.



En 1919, une convention d'émigration/immigration était signée entre France et Pologne afin de faciliter l'arrivée de travailleurs polonais dans une France à reconstruire. Dans ce texte, rien n'était indiqué concernant la scolarisation des enfants d'immigrés. Si l'école de la République accueillait les petits polonais, des structures scolaires et aménagements étaient instaurés tout au long des années 1920 et ont fait l'objet de plusieurs circulaires afin que ces élèves puissent bénéficier d'un enseignement en langue polonaise dans les écoles privées mais aussi dans les écoles publiques. Effectivement, l'idée du provisoire régnait dans tous les esprits, c'est pourquoi, il convenait de maintenir les enfants dans leur langue d'origine dans l'espoir d'un retour au pays. Les institutions diplomatiques polonaises en France prêtaient une attention toute particulière à ces enseignements comme le montrent les nombreux dossiers et documents d'archives encore conservés à Varsovie.

Nous pouvons alors nous interroger sur l'organisation et la mise en place de ces classes polonaises. En quoi consistaient-elles ? Quel était le but de leur existence ? Pourquoi la diplomatie polonaise accordait une attention très particulière à ces structures et quels étaient les enseignements proposés ?

La première partie de cet exposé sera consacrée au cadre général de l'immigration polonaise entre 1919 et 1939. Dans la seconde partie, nous verrons l'importance de ces classes polonaises, instrument du maintien de la polonité. Enfin, nous nous intéresserons aux programmes de ces classes polonaises.

## **Cadre général de l'immigration polonaise en France (1919-1939)**

### **La convention de 1919 ou le début de la *Stara emigracja***

C'est dans l'urgence et l'optique de la reconstruction du pays après 1918 que France et Pologne ont mis en œuvre une convention visant à l'envoi de travailleurs Polonais vers la France, pays qui manquait alors cruellement de main-d'œuvre après les immenses pertes d'hommes aux combats de la Guerre 1914-1918 (plus d'un million trois cent mille morts et plus de quatre millions de blessés (Prost, 2008). Aussi, il ne faut pas s'y tromper, bien plus que le gouvernement français, c'était les dirigeants du Comité central des houillères de France (C.C.H.F) qui menaient les négociations. C'était aussi eux, les grands bénéficiaires de cette convention.

Le partenaire polonais semblait alors être une évidence. La Pologne connaissait toutes les difficultés d'un Etat qui renaissait une nouvelle fois de ses cendres à la suite du Traité de

Versailles de 1919<sup>1</sup>. L'instabilité politique régnait (grèves, guerre russo-polonaise (février 1919-mars 1921), les difficultés économiques étaient conséquentes tant dans le secteur industriel (important retard) que dans le secteur agricole (phénomène des "propriétés naines" (moins de deux hectares) et surpeuplement des campagnes). De plus, les U.S.A, terre d'accueil de plus de deux millions de Polonais au XIX<sup>e</sup> siècle, mettaient en place une politique de quotas visant à une forte réduction du nombre d'immigrés.

### **Une convention improvisée**

Janine Ponty relevait « l'indigence des sources » (Ponty, 2005, p.45). Effectivement, en consultant les Archives consacrées à cette convention à Varsovie, on s'aperçoit qu'il y a peu de documents et surtout que ce texte va voir le jour en l'espace de six mois. Ce peu de discussion peut s'expliquer par le fait que le rapport de force entre les deux pays était clairement déséquilibré, la situation économique en Pologne était telle, que dans ces négociations, elle était littéralement acculée.

Dans cette convention, il est important de noter que plusieurs points étaient oubliés comme les questions concernant le regroupement familial, l'obligation scolaire des enfants de moins de treize ans et un enseignement en langue d'origine.

Suite à cet accord, le nombre de Polonais en France entre les deux guerres a rapidement augmenté. En 1921, les conséquences de la Convention signée deux ans plus tôt n'étaient pas encore visibles, ils étaient 46 000 loin derrière les Italiens (451 000). En 1926, les Polonais étaient 309 000 et en 1931, malgré la crise de 1929, les Polonais représentaient la seconde nationalité étrangère (508 000) derrière les Italiens (808 000). Il en était de même en 1936 (423 000 Polonais, 721 000 Italiens).

### **L'immigration polonaise et l'idée du provisoire**

Dans les esprits français comme polonais, ce courant migratoire était pensé comme provisoire. Quand les conflits (Première guerre mondiale et guerre russo-polonaise (février 1919- mars 1921) seront terminés et leurs conséquences atténuées, quand la situation économique du pays sera rétablie, alors ses émigrés pourront retrouver leur patrie.

Cette idée du provisoire est essentielle à la compréhension de l'immigration polonaise car elle est étroitement liée avec le maintien d'un fort sentiment de Polonité voulu, désiré et encouragé par les autorités polonaises et impliquant des résistances au processus d'intégration incarnées entre

<sup>1</sup> Treizième point des quatorze du Président Woodrow Wilson « Un État polonais indépendant devrait être créé, qui inclurait les territoires habités par des populations indiscutablement polonaises, auxquelles on devrait assurer un libre accès à la mer, et dont l'indépendance politique et économique ainsi que l'intégrité territoriale devraient être garanties par un accord international. »

autre dans les associations (culturelles, religieuses, sportives...) et les classes pour enfants en langue polonaise.

C'est dans l'optique d'un proche retour au pays et de résistance au processus d'intégration au début des années 1920 que les Polonais mettaient en place des cours en langue polonaise pour que les enfants gardent un lien fort avec leur pays d'origine, souvent pays natal. Les autorités françaises devaient donc alors faire face à un impensé de la convention de 1919 et voyaient l'émergence d'une nouvelle problématique scolaire liée à ces arrivées massives de Polonais.

## **Les classes polonaises de la *Stara emigracja* à partir de 1919.**

### **La question scolaire polonaise en France ou le résultat d'un compromis.**

Dès le début des années 1920 et face à l'impensé de la question scolaire dans la convention de 1919, les autorités françaises devaient faire face à cette mise en place de cours de polonais. L'Etat polonais, de son côté, se penchait aussi sur cette question. Le 21 novembre 1923, la Commission de l'Instruction publique de la Diète, sollicitée par les associations d'immigrés polonais invitait le gouvernement à élaborer un projet détaillé sur l'enseignement qu'il soumettait ensuite aux autorités françaises. (Ponty, 2005, p.156)

En 1924, la question de l'ouverture de cours de langue et culture d'origine pour les enfants d'immigrés était soulevée lors de la Conférence franco polonaise qui se tenait à Paris. Les autorités françaises refusaient de légiférer et d'institutionnaliser ces enseignements mais pour ne pas décevoir ce nouvel et important partenaire polonais, le Comité central des houillères de France par l'intermédiaire d'Henri de Peyerimhoff rédigeait une lettre où il invitait les employeurs à mettre en œuvre ce type de leçon selon deux façons :

« a) soit dans les écoles publiques, en supportant les frais de l'enseignement complémentaire qui pourrait être institué.

b) soit, lorsque l'effectif des enfants polonais le justifiera, en ouvrant, au fur et à mesure des besoins, des écoles privées où sera assuré, sous la surveillance des autorités académiques françaises et dans le cadre du programme scolaire normal, le même enseignement complété, s'il y a lieu, pour les jeunes enfants qui n'auraient pas encore les notions suffisantes de la langue française, par l'enseignement d'autres matières en polonais ».

A travers le financement par le Comité central des houillères de France, de cours de langues étrangères aux enfants d'immigrés dans les écoles publiques, il s'agissait d'une entorse au principe de non-différentiation au sein de l'école Républicaine et à l'idée d'un élève « neutre ». L'origine nationale de l'élève était dès lors prise en considération.

### **Les premiers textes officiels**

A la suite de ces mises en place de cours de langue pour enfants d'étrangers, le Ministère français de l'Instruction prenait ses responsabilités concernant cette question et publiait plusieurs circulaires. Entre autre celle du 30 juin 1924 qui indiquait la possibilité d'accueillir des « moniteurs » qui apprendraient la langue maternelle des enfants immigrés, puis celle du 21 décembre 1925 qui rappelait la possibilité d'assurer l'enseignement d'une langue étrangère dans les écoles publiques après les heures de classes régulières et dans les écoles privées, la possibilité d'intervention en langue étrangère de maîtres étrangers sous l'autorité de maîtres français pendant le temps scolaire (dans les limites de la moitié du temps). Enfin ont suivi celles du 13 décembre 1927 et du 28 mars 1929. Le 12 juillet 1939, une circulaire de synthèse concernant les moniteurs étrangers et conditions d'ouverture des cours de langues étrangères était publiée.

### **Les cours de polonais ou l'enjeu essentiel du maintien de la Polonité**

Les nombreuses archives conservées à Varsovie sur cette question des classes polonaises en France montrent bien à quel point cela était une préoccupation pour les autorités polonaises en France aidées dans cette démarche par le Comité central des houillères de France. Si le C.C.H.F était à l'origine de la Convention de 1919, il l'était aussi en ce qui concerne le recrutement des moniteurs et monitrices polonais puisque ses membres siégeaient dans cette commission avec les représentants des autorités polonaises en France. Ces dernières pouvaient se montrer très exigeantes et installaient ces institutions, outils de résistance à une éventuelle assimilation avec la concorde des industriels trop préoccupés à satisfaire cet important fournisseur de main-d'œuvre.

D'ailleurs l'organisation de ces classes n'était pas laissée au hasard, tout était pensé, les moyens humains (le recrutement des moniteurs) comme les moyens matériels (manuels scolaires, mise en place de bibliothèques...). Bien entendu, les programmes qui visaient à maintenir l'amour de la Pologne dans les cœurs des petits Polonais en France étaient aussi pensés par les autorités polonaises.

### **Programmes des classes polonaises en France**

Des programmes à l'attention des classes polonaises en France, datés de 1933 et conservés aux archives de Varsovie<sup>1</sup> présentent un excellent aperçu de ce qui pouvait être étudié dans ces

<sup>1</sup> Inwentarz: 2/322/0/10660

tytuł i daty: Szkolnictwo polskie we Francji - programy szkół polskich, egzaminy dla nauczycieli niewykwalifikowanych. Raport, korespondencja, notatki.; 1933;opis: s. 60. Microfilm B27073.

classes. Quatre disciplines y étaient présentées : la langue polonaise, l'histoire, la géographie et la religion (ce qui peut faire penser que ces programmes étaient destinés essentiellement aux écoles privées). Les programmes différaient selon le nombre d'heures d'enseignements polonais qui étaient dispensés dans une semaine (4 heures, 9 et 15 heures). Trois niveaux figuraient sur ces programmes ; le premier était consacré aux enfants âgés de 6 à 9 ans, le second pour les élèves de 9 à 10 ans et le dernier pour les enfants âgés de 10 à 12 ans. Le premier niveau était lui-même divisé en deux années d'enseignement et était consacré à l'apprentissage de la langue polonaise et à la religion. L'apprentissage de l'histoire et de la géographie ne commençait qu'au second niveau et était réservé aux enfants âgés de 9 à 12 ans.

Du reste, il est intéressant de noter que ces programmes étaient respectés. Les fiches qui font état des visites aux enseignants polonais de Potigny et Mondeville<sup>1</sup> (villes du Calvados qui comptaient alors d'importants contingents de Polonais) montrent bien que les enseignants étudiaient avec leurs élèves les thèmes inscrits dans ce programme.

### **Le polonais**

La langue est un élément clé dans la construction de l'identité, qui plus est, dans celle des petits Polonais coupés de leur patrie d'origine. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture étaient au centre des programmes. Pour les enfants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>è</sup> année (enfants de 6 à 9 ans) qui avaient 6 heures de cours par semaine, le programme indiquait des activités orales et écrites. Entre autre des exercices d'orthographe (sur les syllabes : sz, cz, ch, rs ) et de vocabulaire (sur les thèmes de la maison, de l'école, de la rue et des fêtes). Les élèves du niveau moyen (3<sup>e</sup> année d'apprentissage - enfants de 9-10 ans) avaient aussi des exercices d'orthographe et débutaient la grammaire (notion de phrase - phrases simples, sujet et prédicat, parties de la phrase – le nom, l'adjectif le genre et le nombre.) et la conjugaison (passé, présent et futur). Les programmes indiquaient aussi « l'apprentissage de récitations et de poèmes » pour les enfants des différents niveaux. L'apprentissage de chansons « folkloriques, patriotiques et guerrières » était aussi au programme.

Les élèves de 10 à 12 ans avaient également des exercices d'orthographe et de grammaire mais ils devaient surtout être familiarisés avec les œuvres principales de la littérature polonaise et les grands écrivains et poètes polonais : Kochanowski, Mickiewicz, Konopnicka, Sienkiewicz, Reymont.

## **La géographie**

Les enfants âgés de 6 à 9 ans avaient deux à trente minutes de cours de géographie (selon leur nombre d'heures de cours polonais dans la semaine). Au programme, un travail qui consistait à familiariser les enfants avec les cartes et avec le principe d'échelle. Le reste du programme était consacré à la Pologne : emplacement de la Pologne, superficie et population, pays voisins et frontaliers, les mers et montagnes de Pologne, les principales rivières et principaux fleuves ainsi que les grandes villes de Pologne.

Le programme de géographie pour les enfants de 10 à 12 ans était, dans la continuité du programme de l'année précédente, essentiellement consacré à la géographie de la Pologne : (les Carpates, les grandes vallées, la région des lacs (Mazurie). Une autre partie du programme de géographie concernait davantage l'économie du pays : les richesses naturelles (utilisation exportation de ces richesses à l'étranger) et les commerces et industries. Un thème également étudié concernait les rapports de la Pologne avec les pays d'Europe et particulièrement avec la France. Enfin, il y avait aussi un axe consacré à l'apprentissage du système social et politique de la Pologne contemporaine.( Sejm, Senat et gouvernement ) ainsi que les droits et devoirs du citoyen.

## **L'histoire**

A l'image de ce qui se passait dans les écoles publiques, l'apprentissage de l'histoire sous influence de l'historien du « roman national républicain » Ernest Lavisse, l'apprentissage de cette discipline dans les classes polonaises visait aussi à enseigner l'amour de la Pologne et continuer à faire exister la patrie d'origine dans le cœur des petits polonais. L'histoire était alors présentée par des dates (celles des batailles et des conquêtes) et par les grandes figures essentiellement masculines, (Mieszko Ier, Mickiewicz, Copernic, Stefan Batory...) Les rares figures féminines présentes dans ce programme étaient présentées, comme Dabravka et Jadwiga en tant que « femme de »

Le programme était différent dans sa conception entre les deux niveaux. Pour les élèves de 9 à 10 ans, c'était un très large panorama de l'histoire de la Pologne qui était proposé de la création légendaire et réelle du pays au siège de Jasna Gora (Czestochowa) en 1655. Une histoire établie à travers les grandes figures comme les souverains (Mieczko Ier , Boleslas le vaillant, Boleslas bouche torse, Ladislas 1er le bref, Henryk Walezy/ Henri de Valois, Stefan Batory), l'astronome Nicolas Copernic ou le prédicateur Piotr Skarga. Une histoire retracée aussi à .travers les batailles gagnées par les forces polonaises comme celle de Głogów (du 24 août 1109, victoire polonaise face au Saint empire romain germanique de l'empereur *Henri V*) la bataille de Płowce

( 27 septembre 1331 - où l'armée polonaise de Ladislas 1er le bref (1261-1333) repoussa les chevaliers teutoniques) la bataille de Grunwald (ou première bataille de Tannenberg) du **15 juillet 1410** qui vit le royaume de Pologne-Lituanie battre l'ordre des Chevaliers teutoniques) la bataille de Klouchino (ou Kluszyn du 4 juillet 1610 qui marquait la victoire des forces polono-lituanienne sur les Russes) et la défense de Czeszochowa

Il est intéressant de voir que les batailles victorieuses apparaissaient clairement, en revanche, les défaites n'étaient pas directement nommées. Par exemple, dans le programme, il est laconiquement indiqué « Les attaques tatares » la défaite lors de la Bataille de Legnica (en 1241 qui marquait la victoire des Mongols sur des armées du Royaume de Pologne). n'est pas explicitement nommée.

Le programme proposé au niveau supérieur était moins étalé dans le temps et insistait davantage sur le XIX<sup>e</sup> siècle, cette période qui a profondément influencé et nourri la construction de l'identité polonaise. Pour les enfants de 10 à 12 ans, dans le programme d'histoire nous y retrouvons à nouveau les combats menés face à l'envahisseur Ottoman (1672-1676 - dont le siège de Vienne), qui ont très largement alimenté le mythe de rempart de chrétienté de la Pologne. La deuxième grande partie du programme de ce niveau était consacrée aux combats menés pour l'indépendance lors du troisième partage du pays. L'oppression des Russes et des Allemands dans cette Pologne partagée tient une place importante dans ces programmes. Les défaites étaient clairement évoquées dans cette partie du programme car elles étaient celles de l'honneur, du panache, c'est à travers ces défaites héroïques et combats permanents que l'identité polonaise s'affirmait au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans ce programme, comme dans celui des élèves de 6 à 9 ans, les grandes figures y étaient présentées : les souverains (Stanislas Leszczynski , Stanislas Auguste Poniatowski , Jozef Poniatowski), l'officier Tadeusz Kosciuszko, le général Jan Henryk Dabrowski (qui a principalement servi dans l'armée française à l'époque de la Révolution et de l'Empire, dans le cadre des Légions polonaises sous Napoléon) mais aussi l'empereur français Napoléon et l'écrivain Adam Mickiewicz.

## **Conclusion**

La convention d'émigration/immigration de 1919 marquait donc le début de la *Stara emigracja* qui vit arriver en France plus de 500 000 Polonais entre 1919 et 1939. Loin de penser à s'établir dans ce nouveau pays d'accueil, ces Polonais, avec le soutien de leurs autorités en France et des industriels faisaient tout pour maintenir leurs enfants dans une atmosphère empreinte de polonité. Cela passait par les associations mais aussi et surtout, par les structures scolaires. Si les questions de scolarité des enfants étaient absentes dans la convention de 1919, très vite, les autorités

françaises se trouvaient confrontées à cette problématique et à la mise en place de cours en polonais. En réponse à cet impensé, plusieurs circulaires sont parues entre 1925 et 1939 afin de régler la présence de moniteurs étrangers y compris dans les écoles publiques, faisant ainsi une entorse au principe républicain de non-différentiation de l'élève. Mais la tentative de réguler le phénomène n'empêchait pas le but réel de ces classes polonaises qui consistaient bel et bien à maintenir l'enfant dans l'amour de sa patrie de naissance ou d'origine comme nous l'avons vu, à travers l'enseignement de la langue, de l'histoire et de la géographie de la Pologne .

*SOCHACKI Jean-Luc*

*CERSE, Caen*

## **BIBLIOGRAPHIE**

PONTY J. (2005) Polonais méconnus, Histoire des travailleurs immigrés en France dans l'entre-deux-guerres. Paris : Publications de la Sorbonne.

PROST A. (2008). Compter les vivants et les morts : l'évaluation des pertes françaises de 1914-1918. *Le Mouvement Social*, 1/ 2008 (n° 222), p. 41-60.

Archives nationales de Varsovie - Archiwum akt nowych - Ministère des affaires étrangères (Minister Spraw Zagranicznych) Zespołu 730- Szkolnictwo polskie we Francji - Ecoles polonaises en France - Inwentarz: 2/322/0/10660  
tytuł i daty: Szkolnictwo polskie we Francji - programy szkół polskich, egzaminy dla nauczycieli niewykwalifikowanych. Raport, korespondencja, notatki.; 1933;opis: s. 60. Microfilm B27073.



## Contexte

Le CESI est un établissement d'enseignement supérieur et de formation professionnelle, créé en 1958 à la demande d'entreprises souhaitant permettre à leurs techniciens d'accéder à des postes d'ingénieurs. Pionnier des formations en alternance dans le supérieur, il s'est doté d'un laboratoire de Sciences de l'Education dont l'équipe a mené à partir de 2007 un programme de recherche sur les compétences et la construction de l'identité professionnelle de l'ingénieur CESI. Selon cette étude, le dispositif de formation s'appuyait depuis l'origine sur « un principe organisateur unique »<sup>1</sup> : « le passage du technicien à l'ingénieur », constituant une « offre identitaire », consistant à « élargir sa vision, prendre du recul par rapport au problème posé (...), agir d'une manière autonome, argumenter et négocier ses propositions »<sup>2</sup>. Comment le dispositif favorisait-il cette transition ? Les études ont montré le rôle déterminant de « moments clés » correspondant aux projets confiés en entreprise, associés au jugement de la hiérarchie et des pairs. L'apprenti ingénieur CESI devenait ingénieur par étapes successives lui donnant la reconnaissance de son identité pour lui-même, et par les autres. Un point essentiel des analyses a déclenché notre questionnement : dans les conclusions de cette recherche le développement identitaire paraissait se faire via la pratique de terrain essentiellement, les situations pédagogiques aménagées semblant exclues des leviers de transition cités. Malgré des outils aboutis de pédagogie de l'alternance, le dispositif semblait maintenir la dichotomie associant la pratique et le développement professionnel au terrain, et la théorie à l'école.

Le CESI a mis en place l'A<sup>2</sup>P<sup>2</sup>, soit Apprentissage Actif par projets, dans sa formation d'ingénieurs à partir de la rentrée 2015. L'A<sup>2</sup>P<sup>2</sup> peut être défini comme une pédagogie par projets couplée à une approche par problèmes : le programme est structuré par des projets à réaliser en groupes selon des boucles de résolution de problème, avec une réalisation concrète et des problèmes (dimensionnements, etc.) comme moyens d'apporter des connaissances au fur et à mesure du projet. La refonte du programme a impliqué un réagencement du cursus. Dans le cadre d'une codirection de thèse entre le laboratoire CIVIIC de l'Université de Rouen, et le CREF de l'Université de Paris Nanterre, nous nous proposons d'étudier la mise en place de ce dispositif pédagogique sous l'angle identitaire, qui était le pivot du dispositif précédent.

## Cadrage théorique

Nous inscrivons notre réflexion dans le cadre des théories socioconstructivistes pour lesquelles l'identité, construction mentale et discursive (Barbier, 2006), résulte de la socialisation (Dubar,

<sup>1</sup> Blandin B., Guillot M-N., Ouarrak B., Pallado G., Wiart C. (2007) p4

<sup>2</sup> Blandin B., Guillot M-N., Ouarrak B., Pallado G., Wiart C. (2007) p5

2000) et des interactions qu'elle induit. Prenant vie dans un double mouvement d'« appartenance » et « d'attribution », elle semble se construire à la fois sous et par le regard de l'autre, mais aussi dans le discours sur soi, la « définition de soi » (Barbier, 2006, p29), la « représentation de soi » (Bourgeois, 2006, p67), dans une synergie entre processus relationnels et biographiques. L'identité professionnelle serait tout autant un processus mouvant, un construit social à l'interface entre histoire personnelle, interactions groupales et dispositif de formation. Plus que les compétences en développement des apprenants<sup>1</sup>, elle interroge la représentation qu'ils se font de celles-ci, la reconnaissance de leur développement professionnel, en relation avec leur projet identitaire et formatif. Le double mouvement d'identification et de différenciation la caractérisant résulterait d'une co-construction, rendue possible par les interactions mais aussi par le regard critique sur son activité et sa pratique (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Un dispositif pédagogique professionnalisant, jouant un rôle de levier de transition identitaire serait ainsi un lieu de socialisation qui donnerait à exprimer, mettre en activité voire en conflits des représentations (Merhan, 2010), des attitudes, dans des rôles porteurs de sens (Cohen Scali, 2000), pour en faire émerger de nouvelles. Nous utilisons ici le concept de professionnalisation dans son acception proposée par Wittorski (2009) de processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation »<sup>2</sup>). Il semble que l'impact d'un dispositif sur le développement de l'identité professionnelle soit indissociable de l'identité de l'apprenant, de ses schèmes d'actions, ses motivations, son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), de sa capacité à construire son parcours d'apprentissage et à mobiliser lui-même ses ressources (Bourgeois, 1998). Questionner l'appropriation des outils du dispositif et le sens donné par l'apprenant à la formation, en fonction de ses buts personnels (Merhan, 2010 ; Cosnefroy & Jézégou, 2013) semble essentiel pour comprendre si et comment les médiations transitionnelles (types d'activités, interactions, tutorat etc.) proposées par la formation peuvent s'acter en éléments transformants. Ce que G. Lameul nomme la « posture » de l'apprenant, qu'elle décrit comme une « médiatrice entre « l'interne » des facteurs personnels et « l'externe » des facteurs comportementaux », semble bien figurer cette interaction entre dispositions (Lameul, Trollat & Jézégou, 2009) des apprenants et dispositif.

<sup>1</sup> Le développement de compétences transverses et l'impact cognitif des pédagogies actives ne sont pas l'objet de notre recherche, et ont déjà été amplement étudiés par des auteurs anglophones et francophones - voir notamment Stewart, R. A. (2007). *Investigating the link between self-directed learning readiness and project-based learning outcome: The case of international masters students in an engineering management course*. European Journal of Engineering Education, 32 (4), 453-465 et Frenay M., Galand B. et Bourgeois E. (2007), *Un enseignement démocratique de masse – L'approche par problèmes et par projets : effets de dispositifs pédagogiques actifs dans l'enseignement universitaire*, presses universitaires de Louvain

<sup>2</sup> Wittorski (2009), p

## Question de recherche

Il s'agit pour nous d'interroger une hypothétique réappropriation par l'école, via ce nouveau dispositif A<sup>2</sup>P<sup>2</sup>, des leviers de transition identitaire imputés à la pratique de terrain, en entreprise.

### **Quel est l'impact de cette nouvelle pédagogie sur la transition identitaire de l'élève au professionnel?**

Nous posons comme hypothèse première que les espaces et dynamiques de l'A<sup>2</sup>P<sup>2</sup> idéal (Albero, 2010), conçu pour être proche du terrain, semblent favorables au développement professionnel. Dans sa conception, il se présente comme un chaînon manquant, un espace transitionnel sécurisé, « protégé » (Bourgeois, 1996, p33) et réflexif entre école et entreprise, comme un théâtre expérientiel où jouer des rôles, interagir, acquérir des compétences et se professionnaliser par la mise en situation, l'interaction et la réflexion sur son action: décroisement des matières, travaux en groupe sous forme de projets, suppression des cours classiques pour des capsules d'apports de connaissances positionnées à des moments stratégiques des projets, modification des modalités d'accompagnement par les formateurs qui deviennent tuteurs, utilisation des boucles « PDCA » (Plan-Do Check-Act) pour résoudre les problèmes, retours d'expérience à chaque fin de projet. Mais interroger ce dispositif revient comme nous l'avons dit à mettre en lumière la question des buts, des motivations à s'engager des apprenants, de **l'adéquation et des impacts réciproques de ces buts avec le dispositif proposé**. Nous postulons alors que les leviers repérés différeront probablement selon les apprenants, leur engagement et leurs capacités, notamment à l'autodirection (Carré & Moisan, 2002). Il s'agira de croiser les leviers de développement de l'identité professionnelle du dispositif avec les traits dispositionnels des apprenants pouvant influencer sur l'impact du dispositif. Si le dispositif idéal a été qualifié à la fois de professionnalisant et d'apprenant par ses concepteurs, ce travail de recherche visera à qualifier le dispositif réel, vécu par les apprenants : leur permet-il de se sentir ingénieur ? De mieux connaître et capitaliser sur leurs modes d'apprentissage ? De « mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition » (Fernagu-Oudet 2012, p12), étant en cela « capacitant » ? De mieux se connaître eux-mêmes, étant alors un espace potentiel de définition de l'identité personnelle ?

## Protocole d'enquêtes terrain

Dans cette recherche, qui devrait s'étaler de début 2015 à fin 2018, une phase exploratoire s'est déroulée de mai 2015 à avril 2016, et nous a permis de recueillir via des entretiens semi-directifs avec les concepteurs du dispositif, des éléments sur le métier d'ingénieur visé, sur le dispositif

idéal, ses objectifs, ses outils théoriques de construction identitaire, mais aussi d'interroger des apprenants en début de formation sur leurs représentations du métier, leurs stratégies d'apprentissage et leurs projets, via des enquêtes par questionnaires (plus de 800 apprentis interrogés). Des entretiens tests ont été passés avec deux tuteurs et deux apprentis pour valider nos outils d'enquête, et transformer nos intuitions en problématique et hypothèses. Un questionnaire sur le travail de groupe<sup>1</sup> et un questionnaire sur le vécu du séminaire d'intégration<sup>2</sup> ont complété ces données.

La seconde phase qui débute nous permettra un suivi approfondi d'un effectif réduit d'apprenants (entre vingt et trente) et tuteurs de différents centres pour un recueil de données qualitatives sur les leviers de transition identitaire du dispositif en relation aux dispositions, sur la durée (de la 1ère à la 3ème année de formation pour mesurer les évolutions individuelles), ainsi qu'un suivi longitudinal pour recueillir des données quantitatives à l'échelle de la cohorte, et trianguler ces données avec les évaluations du « comportement professionnel ». Cette seconde phase devrait nous permettre d'analyser la combinatoire entre identité personnelle, identité apprenante et posture face au dispositif, avec le développement de l'identité professionnelle.

## **Premiers résultats**

Nous avons anticipé les retours d'expérience des projets comme propices au retour sur sa pratique et son positionnement. En réalité, au vu des entretiens menés, il s'agit plutôt d'une évaluation de l'organisation du projet par les apprenants. Les enquêtes terrain à venir devront poursuivre les interrogations sur les dispositifs de retour réflexif pour étudier ce qui permet leur fonctionnement de médiation transitionnelle dans certains cas et pas dans d'autres (rôle et positionnement des apprentis, des tuteurs, clarté des objectifs desdits outils etc.).

Nous avons interrogé les apprentis<sup>3</sup> sur les moments ou outils du dispositif qui leur donnaient confiance en leur capacité à agir en ingénieur. Les soutenances de projets apparaissent pour les tuteurs et les apprentis comme un exercice-type du rôle d'ingénieur. Ces évaluations sont vécues comme des mises en situations réalistes qui permettent de progresser, valoriser les acquis, les progrès et donnent confiance. Les réalisations concrètes, avec leurs phases de recherche de solution, de calculs et de maquettage, sont également vécues comme une préparation réaliste aux futures missions. Le groupe de travail est anticipé, en début de formation (questionnaire de cohorte) à la fois comme difficulté du dispositif, et comme levier de réussite. Cette ambiguïté se maintient en cours de formation : le partage de connaissances en groupe (brainstorming,

<sup>1</sup> Trente répondants sur ce questionnaire.

<sup>2</sup> Questionnaire à l'échelle de la cohorte soit plus de 800 répondants.

<sup>3</sup> Entretiens des deux apprentis « tests » qui ont eu lieu en avril 2016. Analyse et catégorisation du discours avec le logiciel NVivo 11.

explications, échanges...) est valorisé par les apprentis comme levier de transition, et les tuteurs voient les apports du groupe en termes de construction des apprentissages, mais aussi en termes de limites (présence de « passagers clandestins »). Cette question de l'engagement à géométrie variable des individus dans les groupes, qui n'a pas émergé des entretiens exploratoires avec les apprentis tests, très engagés dans le processus, sera à approfondir dans les entretiens menés par la suite, avec l'hypothèse déjà évoquée que l'enjeu mis dans la formation influencerait la posture dans le dispositif. Les apprentis ont par ailleurs choisi d'autres rôles que ceux proposés, qui ont plus de sens pour eux : cette question des rôles proposés acceptés ou non sera à creuser.

Le groupe semble certes fonctionner comme vecteur d'apprentissage des disciplines, mais n'est pas ou très peu évoqué comme médiation vers l'identité d'ingénieur : à ce stade les acquis scientifiques et l'aspect cognitif du dispositif sont plus centralement évoqués par les interrogés. Les questionnaires sur le travail de groupe contenaient deux questions sur les liens école-entreprise : seuls 35% des répondants relient leur motivation pour le projet concerné (projet 2), à leurs objectifs professionnels. A ce stade de la formation nous notons qu'ils éprouvent des difficultés à relier leurs acquis à leur futur métier. Faut-il alors rendre plus évidents les acquis réalisés et leur utilité pour le projet professionnel ? Comment ne pas survaloriser l'apprentissage disciplinaire et leur faire prendre conscience des acquis transverses, très importants dans la méthode ? Ceci sera à mettre en perspective avec le vécu des projets de 2ème et 3ème année, moins disciplinaires, et où les apprentis auront plus de recul sur la méthode, sur le métier d'ingénieur, et seront peut-être moins focalisés sur les matières scientifiques et plus sur leur développement professionnel.

Concernant les représentations que les étudiants entrant en formation ont de ce qu'est un ingénieur, et comment ils imaginent le devenir<sup>1</sup>, l'analyse des réponses révèle que la **formation à l'école n'apparaît pas en elle-même comme levier anticipé par les étudiants pour devenir ingénieur** : seule l'issue de celle-ci (le diplôme) et les projets en entreprise le sont. La représentation est donc tenace que l'école est là pour apporter la théorie, et l'entreprise, apprendre le métier.

La maturité, l'investissement et un comportement professionnel à l'école étaient anticipés par les concepteurs comme des signes de transition identitaire qui devaient être accélérés par la méthode.

Sur la question de la maturité et de l'engagement, nous avons pu faire le lien entre l'engagement fort des deux apprentis test et une attente clairement identitaire pour l'un (alliant motivation intrinsèque liée à une quête identitaire et motivation extrinsèque liée à l'histoire familiale), et une

<sup>1</sup> 827 répondants dont 29 réponses vides pour cet item. Des analyses lexicométriques ont été effectuées avec le logiciel Sonal.

autodirection forte pour les deux, qui s'avèrent capables de se fixer des buts, maintenir leur intérêt pour des sujets, établir des liens entre la théorie et la pratique. Ces motifs nous semblent à corrélés avec le comportement moteur de ces apprentis dans leurs groupes. Il nous faudra dans la suite des enquêtes analyser plus finement les liens entre (dés)engagement et dispositions pour tenter de catégoriser des facteurs clairs. La question de la représentation de ce qu'est l'école et ce qu'elle peut apporter, et de ce qu'est l'entreprise d'apprentissage et ce qu'elle peut apporter se confirme comme cruciale au vu des analyses exploratoires. Il nous semble que sans déconstruction du discours et des représentations et, si l'on ne donne pas à voir l'école comme un outil d'apprentissage expérientiel à même de construire l'identité professionnelle, il est difficile pour les apprenants de s'approprier et d'intérioriser comme telles les médiations proposées par le dispositif, d'autant plus qu'il n'est pas évident non plus pour les tuteurs de se positionner dans cette optique, leur rôle oscillant entre expert scientifique et conseiller-guide. La motivation et l'investissement des apprentis et des tuteurs sont évoqués par un des tuteurs interrogés comme facteurs essentiels pour que la méthode soit efficace.<sup>1</sup> Les deux leviers principaux à la réussite de la mise en situation et à son fonctionnement comme levier de la construction identitaire, sont un engagement de l'apprenant dans le jeu de rôle, et du tuteur dans une mission d'accompagnement au développement identitaire.

L'autodirection étant un concept clé, nous avons décidé suite à ces enquêtes préliminaires de systématiquement faire remplir un questionnaire visant à mesurer les capacités d'autodirection des apprentis suivis en entretien, pour tenter de corrélés ce qu'ils nous disent du vécu de la formation, les informations qu'ils nous donnent (avec tout le biais de l'interprétation et du discours sur soi), avec un instrument normalisé qui serait le même pour tous.

Dans nos hypothèses nous évoquons l'A<sup>2</sup>P<sup>2</sup> comme un environnement sûr et sans risque pour jouer des rôles et il nous semble qu'il sera pertinent d'interroger les peurs et les risques ressentis par les apprenants. Lors des entretiens menés ces dernières semaines<sup>2</sup> plusieurs apprentis ont exprimé leur difficulté à « jouer le jeu » de la simulation de situation professionnelle et notamment la gestion d'équipe, pas peur de « se mettre au-dessus des autres ». Dans les projets école, il leur est difficile de mettre une hiérarchie entre l'animateur du projet et les autres, donc la situation ne leur paraît pas identique à la réalité de terrain, ce qui à leurs yeux enlève de l'enjeu, et diminue leur engagement dans les rôles et les projets école. Ils expriment avoir plus peur du jugement des pairs à l'école que du jugement des professionnels en entreprise, d'où l'importance de la mise en place d'un environnement bienveillant avec des règles et de rôles à

<sup>1</sup>Pour le citer : « Pour réussir un jeu de rôle il y a deux facteurs à assurer : le tuteur doit avoir la posture du tuteur entreprise, (...) et les apprenants, les étudiants doivent jouer le jeu, jouer le rôle : il faut ces deux paramètres. »

<sup>2</sup>Entretiens non encore retranscrits et analysés : les éléments suivants étant donc des intuitions et pistes de réflexion.

jouer ayant du sens au regard des attentes, projet, capacités des apprenants, pour que le groupe projet prenne bien son rôle de moteur et non d'inhibiteur de construction.

Nous réalisons après analyse avoir interrogé les tuteurs et apprentis de cette phase exploratoire sur les outils de construction identitaire dans le dispositif et sur leur rôle, avec nos propres représentations de leur rôles et de leur engagement, et sans anticiper que leurs représentations et leurs priorités (l'acquisition de bases scientifiques notamment), les tiendraient peut être éloignés, en tout cas à ce stade de la formation, de cette vision. Or, selon qu'ils attendent de l'école d'apporter un socle scientifique uniquement (auquel cas ils expriment des craintes), ou qu'ils se représentent la formation à l'école comme une situation professionnelle simulée vouée à apporter un socle mais surtout des méthodologies, compétences transverses et à se tester en tant que futur ingénieur, voire à affirmer une identité personnelle en pleine mutation, leur ressenti et utilisation (ou mise en œuvre pour le tuteur) du dispositif vont être totalement différents. Il nous faudra à présent affiner cette cartographie des outils du dispositif qui donnent effectivement confiance aux apprenants, et trianguler les données issues du discours, celles du suivi de cohorte, avec ce que l'on pourrait nommer les indicateurs externes d'étiquetage, non étudiés à ce stade (données des tuteurs entreprise et note d'évaluation du « comportement professionnel » par le tuteur école).

*Badets Alexandra*  
*CIVIIC, Université de Rouen*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In Charlier B. & Henri F. (dir.) *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris : L'Harmattan.
- Blandin, B., Guillot, M.N., Ouarrak, B., Pallado, G., Wiart, C. (2007, sept). *Socialisation et développement des compétences de l'élève ingénieur*. Communication présentée au colloque "Compétences et socialisation". Montpellier. En ligne [ouvertes.fr/halshs-00373604/document](http://ouvertes.fr/halshs-00373604/document)
- Blandin, B. (2012, juin). *Apprentissage, développement et construction de l'identité professionnelle : quelques résultats d'une recherche sur une formation d'ingénieurs en alternance*, Communication présentée à la deuxième conférence internationale de didactique professionnelle « Apprentissage et développement », Nantes. En ligne
- Bourgeois E. (1996). Identité et Apprentissage. *Education Permanente* 128(3), 27-35.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 136(3), 101-109.
- Bourgeois E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris : L'Harmattan.

- Carré, P., & Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Cohen-Scali V. (2000). *Alternance et identités professionnelles*. Paris : PUF
- Cosnefroy L., Jézégou A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (29-2). En ligne
- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et culturelles* (3è éd.). Paris : Armand Colin.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants: l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (119), 7-27.
- Lameul G., Trollat A.F., Jézégou A. (dir). (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon :Chroniques Sociales.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (Eds) (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Merhan, F. (2010, sept). Alternance et dynamiques identitaires : quels outils théoriques et méthodologiques ? In Symposium : *Analyser les phénomènes identitaires en formation : questionnement méthodologique. Actes du congrès A.R.E.F.* Genève. En ligne
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbolan (Eds.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp.781-793). Paris : PUF

Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**CHALLAH (EL) Ghada**  
**Deuxième Année**  
**(ECP), Université Lumière Lyon2**  
**ghadachallah1@gmail.com**



# La construction de la professionnalité émergente des enseignants du secondaire

## Résumé :

Cette communication présente les résultats d'une enquête réalisée à la Fsédu à l'USJ au Liban dans le cadre d'un master. Cette recherche a exploré l'impact de la pratique du portfolio sur la professionnalisation des enseignants universitaires. Les résultats ont montré que le portfolio est un dispositif de formation professionnalisant qui favorise la pratique réflexive des formés. Quant à la partie interactionnelle, les résultats ont montré un manque d'échange dans la pratique du portfolio. Suite à ces résultats, il paraît opportun d'approfondir la réflexion sur les dispositifs de formation des enseignants du secondaire citons à titre d'exemple: l'expérience de stage ainsi que l'accompagnement pendant les séminaires de stage.

Mots clés : professionnalisation, accompagnement, expérience, dispositif de formation, interaction

## **Introduction**

La professionnalisation est un processus qui s'élabore à travers le temps. Selon Wittorski (2007), la professionnalisation consiste en une intention de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; [...] la professionnalisation s'agit d'un processus de développement de « process d'action » dans ces dispositifs [...] ; et d'un processus de transaction en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés (p.91). Cette définition élaborée par Wittorski sous-tend une dynamique interactive qui s'opère à deux niveaux :

- la logique de la formation pour favoriser la construction d'une professionnalité enseignante ;
- l'engagement des formés eux-mêmes.

Jouant un rôle spécifique dans l'enseignement supérieur, le portfolio remplit une mission spécifique dans la formation initiale et continue des enseignants et plus précisément dans la professionnalisation des enseignants universitaires. Ce dispositif met en relief les compétences professionnelles acquises ainsi que les difficultés rencontrées dans la pratique professionnelle. Traçant le chemin parcouru ou encore à parcourir dans le développement professionnel, le portfolio consiste en un outil de valorisation des acquis professionnels. C'est dans ce sens que le portfolio revêt un caractère professionnalisant contribuant ainsi à la professionnalisation des enseignants universitaires. Dispositif professionnalisant par excellence, le portfolio est constitué d'un ensemble de traces écrites qui reflètent un processus à la fois de construction et de reconstruction de l'identité professionnelle.

En effet, les dispositifs de formation supposent une implantation progressive tout au long de la formation dans l'objectif d'entrer dans cet « environnement d'apprentissage » (Carré, 2005). Il s'agit en une remise en question continue entre le formé et le dispositif dans la mesure où ces dispositifs permettent à l'apprenant d'interagir, d'apprendre et de mener une pratique réflexive envers une diversité de situations professionnelles. C'est ainsi que se révèle l'importance de l'accompagnement et de l'interaction continue entre les différents acteurs de la formation.

## **Contexte de la recherche**

### **Le Diplôme Universitaire : Pédagogie Universitaire**

L'enseignement supérieur a connu divers changements au niveau des nouvelles réformes. Ces changements ont affecté les formations initiales et les formations continues des enseignants. Suite à cette mutation dans le domaine éducatif, l'enseignant du supérieur s'est trouvé face à de

nouveaux défis. Le premier défi réside dans les nouvelles réformes qui exigent des enseignants universitaires compétents capables de s'adapter et de mobiliser leurs compétences à tout changement. Le second défi réside dans la qualité des formations continues à visée professionnalisante. Quant au troisième défi, il se concrétise dans les nouveaux dispositifs de formations qui se sont imposés et qui ont connu un grand essor parmi lesquels nous citerons le portfolio.

Ce diplôme, à finalité professionnalisante, vise le développement des compétences pédagogiques et réflexives des enseignants universitaires à travers l'implantation du portfolio. Ce diplôme permet aux enseignants universitaires :

- d'acquérir une connaissance pédagogique indispensable dans l'exercice de leurs pratiques professionnelles ;
- 1. d'assurer à leurs étudiants un accompagnement pédagogique ;
- 2. de faire un retour en arrière sur leurs pratiques enseignantes et leurs compétences professionnelles par le biais d'un dispositif qui favorise une analyse critique des compétences et des pratiques professionnelles ;
- 3. d'avoir recours à de nouvelles approches évaluatives.

### **Le concept du portfolio**

Dispositif de formation professionnalisant par excellence, le portfolio permet à l'enseignant universitaire de garder une traçabilité de sa pratique professionnelle ainsi que du processus lui-même. Selon Brown (2001), un des fameux tableaux de pont est celui de Monet intitulé « *Water Lilies and Japanese Bridge* » finalisé en 1899. Ce pont, ne relie pas uniquement les deux parties du jardin, mais il a aussi servi à « un endroit de repos pour voir son propre reflet dans l'étang et le reflet des arbres et des fleurs entourant l'eau » (p.1). Cette idée de Brown démontre la force du reflet. Brown ajoute qu'il « utilise l'idée d'un 'pont réflexif' comme une métaphore pour l'apprentissage expérientiel à travers les portfolios qui sont basés sur les pratiques professionnelles » (p.1). C'est dans ce sens que le portfolio est considéré comme un miroir réflecteur d'expériences professionnelles. Quant à Scallon (2000), « Le portfolio de l'apprenant est une collection de ses travaux. Les portfolios sont parfois décrits comme des portraits des accomplissements de la personne. Utilisant cette métaphore, le portfolio de l'apprenant est, d'habitude, un auto-portrait d'un apprenant, mais d'un apprenant qui a bénéficié des conseils d'un enseignant et parfois d'un accompagnement et d'un feedback de ses pairs » (p.5). Quant à Diez (1994), « Le portfolio, [...] est simplement une forme, une structure. [...] le portfolio peut être une structure pour aider la personne à donner du sens. [...] pour montrer le niveau de

performance atteint » (p.5). Cette métaphore du sonnet élaborée par Diez sous-tend l'importance que le portfolio revêt en tant que forme et en tant que structure.

Si nous nous attardons sur les idées développées par Brown et Scallon, nous pouvons déduire que le portfolio est un dispositif qui favorise la réflexivité des apprenants. Dans ce sens, le portfolio est un miroir réflecteur d'expériences professionnelles. Quant à l'écriture réflexive du dispositif, il s'agit d'une élaboration dans l'objectif de « verbaliser » ses pratiques professionnelles et d'en effectuer une mise à distance. En effet, ceci ne peut être atteint qu'à travers l'accompagnement du formateur ainsi que l'échange effectué entre pairs.

### **Problématique**

Dans quelle mesure le portfolio favorise-t-il la professionnalisation des enseignants universitaires ?

### **Méthodologie**

Dans cette recherche, il s'agit de détecter l'impact du portfolio sur la professionnalisation des enseignants universitaires. Trois techniques de collecte de données ont été utilisées : l'enquête par questionnaire, des entretiens semi-directifs et l'analyse de contenu de six portfolios. Les enseignants étaient au nombre de 16 enseignants universitaires dont 4 n'ont pu participer à la recherche. Plusieurs objectifs ont été fixés préalablement à l'élaboration de ce questionnaire :

- étudier le processus du portfolio sur le développement professionnel des enseignants universitaires et son apport au niveau professionnel et personnel.
- faire une mise au point sur les difficultés rencontrées pendant l'élaboration du portfolio ainsi que son implantation pendant la formation.

Quant aux entretiens semi-directifs, nous avons opté pour cette technique dans l'objectif de « comprendre comment une situation est diversement vécue et interprétée par ceux qui y sont impliqués » (Jones, 2000, p.139). De plus, l'entretien est selon Ruquoy (1995) « l'instrument le plus adéquat pour cerner les systèmes de représentations, de valeurs, de normes véhiculées par un individu » (p.62).

Les objectifs des entretiens étaient les suivants :

- 1.étudier comment le portfolio a permis aux enseignants universitaires de faire une autoévaluation de leurs compétences.
- 2.recueillir des informations concernant l'écriture réflexive de l'interviewé et de l'élaboration de son portfolio.
- 3.avoir accès aux représentations de l'interviewé.

## Résultats

### Le portfolio : un produit et un processus

#### Le produit portfolio : produit polyfonctionnel

Les apports du portfolio dans le diplôme universitaire sont multiples. En effet, le produit portfolio est un produit polyfonctionnel dans la mesure où il est un outil d'autorégulation, un outil métacognitif et un outil communicationnel.

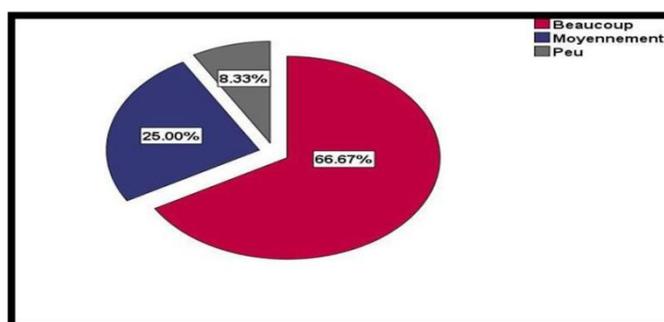
#### Le portfolio : un outil d'autorégulation

La figure (1) présente les pourcentages reflétant les représentations que les enseignants universitaires ont du portfolio en tant qu'outil d'autorégulation.

Tel que le démontre la figure (1), le portfolio est un outil d'autorégulation des pratiques professionnelles. Plus que la moitié des enseignants universitaires 8/12 (66.67%) accordent au portfolio le caractère d'un outil d'autorégulation de pratiques professionnelles, alors qu'un quart 3/12 des enseignants (25%) considère qu'il ne jouit pas du rôle d'autorégulation des pratiques enseignantes. À noter que 1/12 enseignant (8.33%) ne perçoit pas le portfolio en tant qu'outil incontournable d'autorégulation des pratiques enseignantes. Il est important ici de se demander quel impact l'analyse des pratiques professionnelles a eu sur l'évolution de sa pratique.

Figure 1

#### Représentation graphique du portfolio : outil d'autorégulation des pratiques professionnelles



La vision « énovative » basée sur le processus de changement consiste à engager le sujet dans un processus de changement de ses propres pratiques en ayant comme objectif l'enrichissement de ses pratiques. L'enrichissement de ses pratiques permettra à l'enseignant de procéder dans ses propres actions d'une façon énovative. Ses pratiques se modifient, s'enrichissent, se restructurent et se renouvellent en s'exerçant. Ce processus de changement prend appui sur les pratiques déjà existantes. Dans cette optique, nous pouvons dire que le portfolio, en tant qu'outil d'autorégulation des pratiques, favorise, en premier lieu, une réflexion qui permet de déboucher sur l'amélioration d'un agir professionnel.

Il s'agit d'un outil métacognitif favorisant une mise en pratique réflexive, critique et créative qui incite le sujet à mobiliser ses habiletés cognitives et ses compétences argumentatives. Dans cette optique, l'enseignant universitaire est incité à repenser sa pratique professionnelle. Il va se questionner sur la nature de la pratique en question de façon objective et il va en même temps tenter de se donner une réponse à son questionnement. D'où le caractère métacognitif du portfolio.

### **Le portfolio : un outil métacognitif**

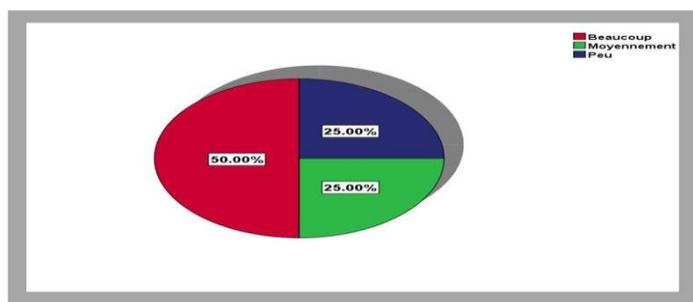
Selon les enseignants universitaires, le portfolio est un outil métacognitif par excellence. Ils lui reconnaissent une grande importance en tant qu'outil favorisant la réflexivité. Le sujet considère ses propres pratiques professionnelles comme objet d'analyse. Cette mise en pratique réflexive est une critique, indice de créativité de ses propres actions professionnelles nécessitant ainsi une mobilisation de ses habiletés cognitives et compétences argumentatives. En conséquence, une transformation du rapport au savoir se manifeste par le passage d'un enseignant universitaire qui maîtrise un domaine de spécialisation déterminé à un professionnel qui mobilise et utilise ses savoirs afin de comprendre et de percevoir ses pratiques et leurs effets.

### **Le portfolio : un outil communicationnel**

Tel que le démontre la figure (2), la moitié des enseignants (50%) considèrent que le portfolio est un outil communicationnel par excellence, alors qu'un quart des enseignants (25%) perçoivent son utilité à un moindre degré et le quart (25%) restant à une perception plus limitée de la dimension communicationnelle du portfolio.

Figure 2

Représentation graphique du portfolio : outil communicationnel



Or, le produit du portfolio doit permettre une

communication avec les pairs, le formateur et avec soi-même. La soumission du portfolio écrit à l'évaluation du formateur est en soi un acte de communication permettant au formateur de valoriser les compétences professionnelles de l'enseignant universitaire. Par ailleurs, le portfolio comprend une « extériorisation » des compétences de l'enseignant universitaire et dans ce cas on peut lui attribuer le non d'un « méta-produit » puisque c'est un « produit de produit incluant une

réflexion sur la production » d'où son caractère communicationnel avec les autres, entre les autres, et avec soi-même. (Ashman, 2001, p.3). Le portfolio est donc considéré comme un media de communication permettant au formateur de valoriser les compétences de l'enseignant universitaire en son absence.

Le portfolio n'est pas uniquement un produit mais un processus à travers lequel l'enseignant universitaire tracera son parcours de formation professionnelle favorisant ainsi un parcours de développement professionnel et ceci à travers l'autoévaluation de ses compétences professionnelles.

### **Le processus du portfolio**

#### **Le portfolio : une carte de route**

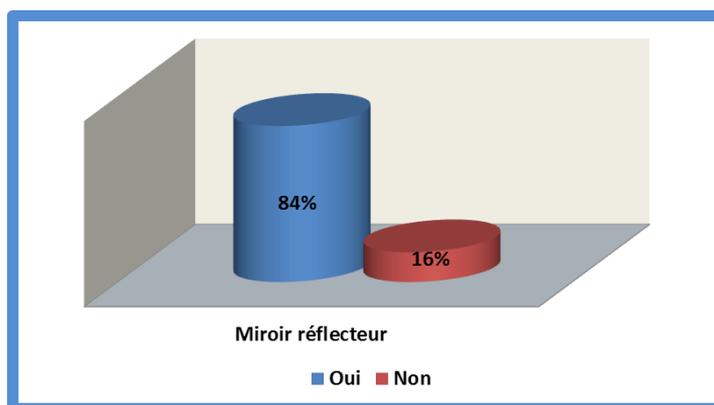
Selon les enseignants universitaires, le portfolio favorise la conception d'un parcours de formation professionnelle : d'une carte de route. La moitié (50%) des enseignants considèrent que le portfolio est un processus indispensable pour tracer un parcours de formation professionnelle, alors que (40%) attribuent au dispositifs une importance moyenne. À noter que (10%) des enseignants considèrent que le parcours de formation professionnel n'est pas nécessairement lié au portfolio et ne perçoivent pas le dispositif comme un dispositif favorisant la conception d'un parcours de développement professionnel. Les résultats précités montrent que le portfolio permet à l'enseignant de se positionner par rapport à ses compétences et suscite aussi une réflexion profonde au niveau de ses forces et de ses faiblesses. C'est dans cette optique que le portfolio poussera l'enseignant à poursuivre son développement professionnel en poursuivant une formation continue tout au long de sa vie professionnelle.

#### **Le portfolio : miroir réflecteur**

La figure (3) représente le pourcentage des enseignants enquêtés qui accordent au portfolio les caractéristiques du miroir réflecteur. La majorité des enseignants universitaires (84%) considèrent que le portfolio est un miroir réflecteur de la personne, alors que (16%) seulement ne lui accorde pas cette caractéristique.

Figure 3

Représentation graphique du portfolio : miroir réflecteur



### Les différents rôles du portfolio dans le Diplôme Universitaire

#### Le dynamisme du portfolio

La figure (4) représente le dynamisme du portfolio. La métaphore du miroir dévoile que (40%) des enseignants attestent que le portfolio leur a permis d'effectuer un retour sur ses pratiques professionnelles. Le portfolio leur a permis de reconnaître le professionnel en soi.

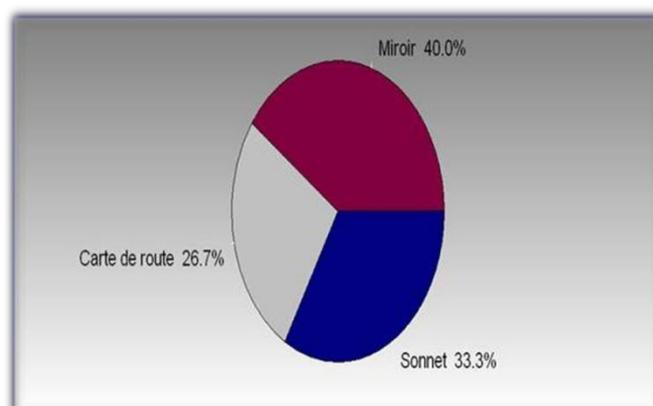
De même, les enseignants accordent une grande importance au niveau de la structuration de la pensée. Ils le considèrent comme un dispositif qui aide à l'organisation de la pensée et de donner du sens au travail tout au long de la formation du DU.

Quant au troisième rôle, les enseignants attestent que le portfolio était le fil conducteur de tout ce qu'ils ont étudié, de même, il leur a permis de relier les apprentissages effectués tout au long de la formation. Il s'agissait en une carte de route et en une orientation dans l'objectif de se fixer d'autres objectifs et d'être à la recherche de nouvelles formations.

Nous pouvons dire que le dynamisme du portfolio se révèle donc à travers les trois rôles qu'il joue de miroir, de sonnet et de carte de route.

Figure 4

Représentation graphique de la dynamique du portfolio



### **L'écriture réflexive du portfolio**

Le recours à l'écriture réflexive dans les dispositifs de formation est une phase primordiale dans la démarche réflexive et le processus de professionnalisation. Les enseignants universitaires conviennent que le portfolio leur a permis de faire une remise en question et suite à cette remise en question il leur a permis d'avoir un changement au niveau de leur perception de l'enseignement et de l'enseignant en général. C'est ainsi que l'écriture réflexive a favorisé l'acquisition d'une remise en question, d'une organisation et d'une structuration de la pensée.

### **Les difficultés rencontrées au niveau de l'élaboration du portfolio**

L'examen des données recueillies relève un manque de précision au niveau des directives données pour l'élaboration du portfolio. De même, les enseignants universitaires ont dévoilé un manque de suivi et de précision de la part du formateur ce qui nécessite un suivi individuel. Chaque enseignant a travaillé selon son propre rythme, leur difficulté majeure était le « manque de temps ». Il s'agit d'une mauvaise gestion de temps de la part du formateur et de la part des enseignants puisqu'il n'y a pas eu dès le début une précision de la procédure d'élaboration et un suivi individuel du formateur. La plupart des enseignants atteste qu'il aurait fallu accorder un « échancier » ou bien « procéder par étapes ».

### **Conclusion**

Les résultats de cette étude démontrent que le portfolio est un dispositif communicationnel par excellence. En effet, le portfolio permet à son auteur de communiquer avec soi-même, de communiquer avec les pairs et de communiquer avec le formateur. Le portfolio consiste donc en un média permettant aux autres de mettre en valeur les compétences professionnelles d'un sujet. Il favorise le développement professionnel de l'enseignant universitaire. Les résultats dénotent que le portfolio est un outil communicationnel avec soi uniquement négligeant les dimensions communicationnelles de ce dispositif. Or selon Ashman (2001), la communication est possible entre les différents acteurs entrant dans la connaissance de la compétence et entre l'évaluateur dans l'objectif de mener un jugement de valeur des compétences professionnelles (p.3). De plus, le portfolio est un outil communicationnel dans la mesure où il sert à un document d'embauche à travers lequel la personne communique ses compétences et sa trajectoire professionnelle.

Quant au suivi des enseignants, aucun suivi n'a eu lieu tout au long de la formation. Les enseignants étaient dans une confusion et ne savaient pas comment procéder.

En conclusion, les dispositifs de formation incitent les formés à réfléchir sur leurs acquis. Selon Villeneuve (2006), dans le cadre de la formation des enseignants « la formation pratique souligne

l'importance d'établir un rapport entre la théorie et la pratique » (p.17). Alors que, Zeitler, Guérin et Barbier (2012) considèrent que celle-ci est « le moyen privilégié de construction de la compétence » (p.10). Ainsi, nous pouvons déduire que cette formation pratique se concrétise à travers plusieurs dispositifs entre autres le portfolio. Cette caractéristique incite le formé à réfléchir sur ses acquis et lui dessine une trajectoire professionnelle. Suite à cette caractéristique du portfolio comme dispositif professionnalisant, il paraît opportun d'approfondir la réflexion sur le sujet des dispositifs de formation des enseignants du secondaire citons à titre d'exemple : l'accompagnement pendant les séminaires de stage, le portfolio, le rapport de stage et ceci à travers une étude longitudinale qui a pour objectif de suivre les formés pendant une année académique dans l'objectif : 1) d'analyser comment les formés effectuent le lien, pendant les séminaires de stage, entre la théorie et la pratique ; 2) de détecter les indices de la « professionnalité émergente » à travers des observations pendant les séminaires de stage ; 3) d'étudier comment s'effectue l'accompagnement dans les deux milieux de formation : la faculté et l'établissement scolaire. Une étude permettrait de mieux comprendre comment les formés « verbalisent » construisent leur professionnalité et font le lien entre la théorie et la pratique.

**CHALLAH (EL) Ghada**  
(ECP), Université Lumière Lyon 2

## **Bibliographie**

- Ashman, J. (2001). « Le portfolio, un outil de communication et d'évaluation des compétences ? », (p.1-13). *Récupéré* le 2 août 2016 de : .
- Brown, J-O. (2001). « The Portfolio : A Reflective Bridge Connecting the Learner, Higher Education, and the Workplace », *The Journal of Continuing Higher Education*, 49, (2), 1-10. *Récupéré* le 11 août 2016 de <http://www.josemnazevedo.uac.pt/proreitoria/docs/portfolio.pdf>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Challah, G. (2012). *Pratique et impact du portfolio sur la professionnalisation des enseignants universitaires*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Faculté des sciences de l'éducation. Université Saint-Joseph. Liban.
- Diez, M.E. (1994). The Portfolio : Sonnet, Mirror and Map, Paper presented at the Conference on Linking Liberal Arts and Teacher Education : Encouraging Reflection through Portfolios *Récupéré* le 11 août 2016 de :
- Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Ruquoy, D. (dir.) (1995). *Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer, dans Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. De Saint Georges P. Armand Colin.
- Scallon, G. (2000). « Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions ». Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. En ligne . Consulté le 10 août 2016.

- Villeneuve, L., (2006). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal, Québec. Ed. Saint-Martin.
- Wittorski, R., (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan.
- Zeitler, A., Guérin, J., Barbier, J-M. (2012). La construction de l'expérience, *Recherche et formation*, 70 , 8-14.

Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**



**PIROUX Benoit**  
**2<sup>ème</sup> année de thèse**  
**LIRDEF, Université Paul Valéry Montpellier**  
**bpiroux@gmail.com**

## **Identité enseignante et collège inclusif : quels remaniements face à un environnement de travail en mutation ?**

Résumé :

La loi 2005–102 dite « loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a rendu poreuse la frontière entre l'univers de l'éducation spécialisée et le milieu scolaire ordinaire. Cette volonté politique, ajoutée à une société évoluant vers les marqueurs de la postmodernité, a induit une mutation dans le métier d'enseignant de collège situé aujourd'hui entre une institution difficilement lisible et des « usagers » de plus en plus hétérogènes. Au-delà d'un appui sur une expérience et des capacités personnelles, nous remarquons un jeu de positionnement dans un espace d'expression nouveau, afin de répondre à un besoin de cohérence identitaire mêlant aspirations, représentations d'un métier « vocation », regard des autres significatifs et demande de l'institution.

Mots clés : Collège inclusif, dynamique identitaire, identité professionnelle, temporalité.

## **Un contexte professionnel à l'heure de changements institutionnels et sociétaux**

La scolarisation de l'élève en situation de handicap telle qu'énoncée par la Loi 2005-102 et mise en place par les instructions de la circulaire sur les ULIS du 21 août 2015, renverse le paradigme de la présence de l'élève au sein de l'institution scolaire. Les critères d'admission sont passés d'une confrontation à une norme pour évaluer la capacité d'adaptation au milieu scolaire de l'élève déficient, à une obligation pour le milieu scolaire de s'adapter afin de permettre la scolarisation de l'élève à besoins particuliers. Face au collège unique construit autour d'un « cursus type » (Calin, 2004) mêlant progression frontale et organisation par classe d'âge, d'une structure rigide, l'enseignant va se situer au cœur de tensions identitaires pour répondre à des injonctions parfois paradoxales. Dans son rapport d'information, la commission de la culture, de l'éducation, et de la communication (Gonthier-Maurin, 2012) dresse un état des lieux de la profession enseignante. La rapporteur y observe un déplacement du cœur du métier de professeur : de la transmission du savoir d'un expert en direction d'un novice, vers une prise en charge élargie d'un élève devenu singulier au sein d'un groupe classe de plus en plus hétérogène. Ce déplacement du cœur du métier s'effectue avec une inflation des missions assignées aux enseignants (orientation, évaluation par compétences, etc.). Cette mutation peut également être abordée par le prisme d'une partie des élèves, prise dans le tourbillon d'une société post-moderne (Gauchet, Blais, & Ottavi, 2008). En s'identifiant à cette société qui s'invente chaque jour son histoire, et où le présent ne se fonde plus sur l'expérience passée mais sur la revendication de l'exercice d'un droit futur, une frange des élèves refuse d'entrer dans la tradition de l'enseignement, dans l'historicité scolaire. Ils se trouvent alors en situation de « destinerrance » (Gardou, 2005) au même titre que les élèves en situation de handicap. Les auteurs décrivent également une confusion entre la sphère privée et la sphère publique qui influence les rapports école-familles. Les individus revendiquent une reconnaissance de leur singularité dans la sphère publique et refusent l'inscription dans une culture commune qu'ils jugent arbitraire. Ce refus de s'inscrire dans une culture commune signe la rupture entre l'institution école et l'institution famille.

Les enseignants du milieu ordinaire sont confrontés à des interrogations sur leur pratique face à un élève qui tend à s'éloigner de l'élève médian visé par l'enseignement traditionnellement pratiqué dans le second degré. L'élève ne fait plus seul le chemin le séparant des attentes de l'enseignant. On pose donc l'hypothèse que les enseignants du collège vivent des tensions d'ordre interne qui ne facilitent pas l'éventualité d'une rencontre pédagogique avec l'élève en situation de handicap.

## Hypothèses de la recherche

1- Il existe dans le système éducatif français une coexistence entre une « *logique bureaucratique fortement liée au contexte de massification de la scolarisation* » (Rey, 2016, p. 12), ce qui est appelé « cursus type »<sup>1</sup> dans notre développement, et une logique professionnelle enseignante ancrée dans une autonomie importante tant leur activité est peu prescrite (ou trop ?) dans le détail par les autorités administratives et bureaucratiques.

Entre ces deux logiques se place une très forte revendication de la liberté pédagogique. Cette liberté pédagogique serait le siège, dans notre hypothèse, des marqueurs de l'identité tels que nous les définissons. Cette revendication induit également un pouvoir hiérarchique assez faible sur le plan pédagogique dans l'institution.

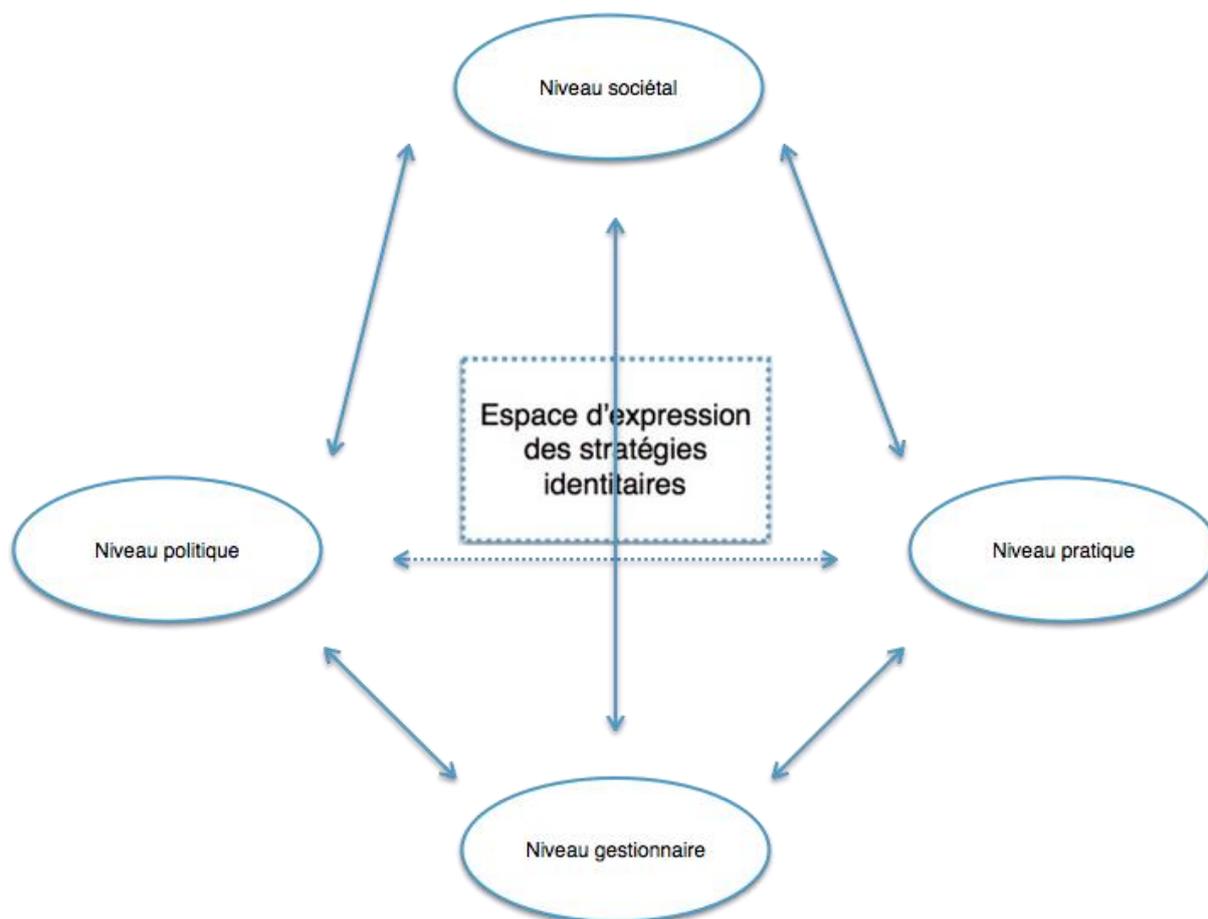
2- L'inclusion scolaire comporte trois volets : physique, social et épistémique (Lansade, 2015, p. 98). Le dernier volet emporte la question des dynamiques identitaires. Il s'agit, selon notre hypothèse, de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, de l'inclusion et de soi-même.

Le rapport au métier est personnel, c'est une construction singulière liée à l'histoire du sujet et à son rapport avec un milieu professionnel. De la même façon, ses représentations de l'inclusion et du handicap sont une construction personnelle dépendante d'une histoire individuelle.

Dominique Bucheton parle de « logique d'arrière plan » qui oriente les choix de l'enseignant, et qui relève « de savoir et rapport au savoirs enseignés, de valeurs, qui renvoient aux différents cadres de l'expérience personnelle, scolaire, sociale, bref, à la culture et à l'histoire singulière et personnelle des enseignants. Celle-ci opère comme une sorte de « filtre » pour l'interprétation de la situation » (Bucheton, 2009).

3- Le collège est un système dont le fonctionnement peut, à notre sens, être représenté sous la forme d'un tétraèdre constitué par les pôles politique, gestionnaire, pratique (Kaddouri, 2000) et sociétal influençant l'espace d'expression des stratégies identitaires.

<sup>1</sup> Cursus-type mêlant progression frontale et organisation par classe d'âge (Calin, 2004). La progression frontale suppose qu'un élève progresse de la même façon dans toutes les matières qu'il suit, et à la même vitesse que sa classe d'âge. Cela renvoie « *aux normes, à la réglementation, mais aussi à la régularité de certaines formes d'organisation qu'on retrouve à peu près partout malgré les différences de contextes et de politiques éducatives* » (Rey, 2016, p. 12).



Le pôle sociétal ouvre la réflexion sur des notions de temporalité (Roquet, 2010). En soumettant l'hypothèse que le temps social est relatif, c'est à dire vécu de manière asynchrone, nous envisageons la possibilité que des enseignants d'un même système éducatif convoquent des valeurs et/ou représentation d'un temps social différent.

« À l'intérieur d'un établissement formellement très organisé, peuvent donc cohabiter des groupes et des pratiques très diversifiées et surtout peu articulées les unes aux autres. » (Rey, 2016, p. 12). Dès lors comment envisager la mise en place des EPI<sup>1</sup> ?

4- Le projet de réforme de l'institution doit devenir une évidence partagée pour réussir. Il est nécessaire de déclencher à la fois un changement de structures<sup>2</sup>, et un changement des représentations<sup>3</sup> des acteurs pour avoir un impact sur les pratiques éducatives et l'apprentissage.

Il y aurait, selon notre hypothèse, une nécessité de se positionner sous l'angle de l'identité professionnelle, du système, et de « la nécessaire combinaison d'impulsions venues du

<sup>1</sup> Enseignements pratiques interdisciplinaires.

<sup>2</sup> Exemples : modes d'évaluation, composition des équipes, curriculum, répartition des responsabilités,... Nous pouvons également faire référence à ce que porte le texte de la réforme du collège 2016. (M.E.N., 2015)

<sup>3</sup> Elles constituent « un système de référence permettant d'interpréter le monde et d'agir ». (Perez-Roux, 2012, p. 81)

*sommet des instances de pilotage éducatif (push) et d'incitations basées sur l'engagement, la collaboration et l'émulation entre enseignants et personnels des établissements scolaires mis en réseaux (pull).* » (Rey, 2016, p. 22). Il s'agirait donc d'avoir une vision globale du fonctionnement de l'institution.

## **Recomposition identitaire des enseignants : ancrages théoriques et choix méthodologiques.**

L'identité est une « notion complexe, éminemment psychosociologique, qui évoque la permanence dans le temps d'individus qui ne cessent de se transformer pour tenter de maîtriser le cours de leur existence » (De Gaulejac, 2002). Elle permet de souligner la singularité d'un individu tout en nous rendant semblables à d'autres au sein d'une culture ou d'une société. Cette identité est un processus de décomposition-recomposition dans le but de permettre à la personne d'établir une projection d'elle-même répondant aux tensions identitaires qui l'animent. Tensions entre l'identité héritée, celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position socioprofessionnelle, et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu.

En étant le point de contact entre une subjectivité et une organisation sociale, l'identité professionnelle est un élément structurant de l'identité des individus. Le rapport au métier est un rapport singulier, source de tensions identitaires. Ce rapport est lié à « l'histoire du sujet (mode de socialisation, réussites et échecs, projets, etc.) lui-même inscrit dans un contexte professionnel particulier » (Perez-Roux, 2011, page 40).

Dans le concept de double transaction identitaire développé par Claude Dubar, l'identité d'un professionnel est le résultat d'une double transaction (Dubar, 1992). La première transaction est d'ordre biographique. Il s'agit de la capacité qu'a l'individu à projeter un désir de soi en prenant appui sur un passé qu'il a lui-même reconstruit. « Projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec ce passé » (Ibid, page 520). La deuxième transaction est d'ordre relationnelle. Cette transaction vise à faire reconnaître par les autres la validité de l'identité visée par le professionnel. « ..., faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (« politique ») de l'institution. ». Ces deux transactions se trouvent en interaction l'une avec l'autre, la construction de l'identité visée dépend de la reconnaissance du milieu professionnel, qui elle-même dépend de la capacité de l'acteur à convaincre le milieu de la légitimité de cette projection.

C'est aujourd'hui dans ce cadre de tensions multiples que l'enseignant s'inscrit dans une

« dynamique identitaire » (Kaddouri, 2006). Pour Kaddouri, l'identité est un processus en éternelle construction, déconstruction, reconstruction. Un processus dynamique représentant une « totalité constituée de composantes indissociablement complémentaires et interactivement conflictuelles ». Les dynamiques identitaires sont composées d'une part des identités héritées, acquises et projetées. Ces identités sont sources de tensions intra et intersubjectives et poussent alors l'individu à élaborer des stratégies (ou transactions) visant à maintenir le sentiment d'unité et de cohérence de la personne. Nous nous appuyerons pour éclairer ce point sur la « transaction intégrative » (Perez-Roux, 2011) qui permet de gérer les tensions entre unité de soi, cohérence entre les différentes facettes de l'identité de l'individu, et diversité de ses facettes selon les lieux d'expression de sa personne sociale. Le professionnel « est alors amené à se situer entre divers engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux,...) plus ou moins compatibles dans le nouveau contexte » (Ibid. page 40).

Le cadre de travail retenu pour notre étude met en évidence la diversification des sources de tensions identitaires par l'apparition d'une ULIS dans l'environnement professionnel troublé des enseignants. La circulaire énonçant son mode de fonctionnement remet en cause les transactions relationnelles au niveau des corps d'inspection et du chef d'établissement, mais aussi au niveau des collègues avec l'arrivée du coordonnateur de l'ULIS. L'enseignant est confronté à un environnement qui complexifie la construction de son identité professionnelle, surtout lorsqu'on considère que lui-même est composé d'une identité à multiples facettes. La difficulté pour l'enseignant dans l'accueil des élèves handicapés va être d'agréger ses propres constituants identitaires avec les identités prescrites par des autrui significatifs en désaccord bien que rencontrés dans le même milieu professionnel (parents, "usagers", principal, collègues,...), de manière à pouvoir établir une projection de soi, validable par son environnement de travail.

## **Méthodologie**

Nous avons mis en place une méthodologie compréhensive à base d'entretiens semi-directifs complétée par une approche de type ethnographique.

Le but de cette méthode est de réaliser une étude la plus détaillée possible, une monographie des établissements auxquels nous avons eu accès, en faisant jouer le principe « d'interconnaissance » de Maget (Alphandéry & Sencébé, 2009, p. 34). Mendras définit ce principe comme le fait que, « dans une collectivité, chaque membre connaisse parfaitement bien tous les autres membres, sous tous les aspects de leur personnalité sociale et individuelle,..., tout le monde étant sans cesse sous le regard d'autrui, la régulation sociale n'a pas besoin d'être médiatisée par les

institutions ; elle s'effectue directement au cours des rapports inter-personnels. » (ibid). Chaque personne se trouve ainsi au centre d'une étoile d'interconnaissance, elle est liée à chaque autre par « une relation bilatérale de reconnaissance immédiate » selon Maget (Hervieu & Purseigle, 2013, p. 50). Le milieu d'interconnaissance est constitué par la superposition dense de ces étoiles. Si Maget situe le principe d'interconnaissance au centre d'une communauté rurale, nous l'envisageons au sein d'un collège, où les libertés d'être pourraient se heurter à des « conformités rigides » (ibid, p. 51), et développer des résistances au changement. Ce sont ces relations interpersonnelles que nous avons souhaité aller observer en salle des professeurs.

L'observation ethnographique repose sur le triptyque percevoir, mémoriser, noter. Pour mémoriser, il faut remarquer, c'est à dire porter un jugement positif ou négatif par rapport à un attendu établi en amont de la présence sur le terrain. Ici, le travail préparatoire a été facilité par l'appartenance du chercheur à la communauté enseignante, et notamment par le fait que nous avons une expérience de trois ans en tant que coordonnateur d'ULIS collège. Lors de notre présence en salle des professeurs nous nous appuyons sur un journal de terrain dont le contenu pourra venir compléter les données recueillies lors des entretiens. Ce cahier sera présenté sur une double page, nouvelle chaque jour, avec ce qui correspondra au « journal de recherche » (Beaud & Weber, 2010) sur la page de gauche, et au « journal d'enquête » (ibid) sur la page de droite. La partie recherche correspond aux questions, analyses, hypothèses, doutes, bonheurs, lectures évoquées par la partie enquête consignnant les faits observés.

Nous avons été présent deux semaines dans chacun des deux collèges de la région nantaise retenus pour cette étude.

Dans le premier collège, nous avons pu réaliser dix entretiens, dont neuf avec les enseignants et un avec le principal de l'établissement. Dans le second collège, à ce jour, nous avons pu mener six entretiens avec les enseignants, et un entretien avec le chef d'établissement. Deux rencontres sont en attentes de la disponibilité des enseignants. Il s'agit pour ces deux derniers entretiens d'un retour sur la rencontre effectuée en mars 2013 lors de notre travail de master.

## **Premiers résultats issus d'une première lecture du journal de terrain et d'analyses réalisées dans le cadre du master**

- 1- Un accueil de l'élève handicapé fondé sur une représentation singulière du métier d'enseignant en lien avec des valeurs personnelles, sur des transactions relationnelles déterminantes dans les stratégies identitaires vécues par les professionnels, sur un vécu identitaire nécessairement singulier.

Si tous les sujets de notre étude exercent le même métier, ils le font à partir d'une représentation ayant pour point commun l'accueil de la différence, mais selon des modalités propres à chacun.

2- Dans un contexte favorable d'inclusion physique et sociale, l'inclusion épistémique resterait un impensé malgré les réflexions autour de la réforme du collège.

Dans un collège « à taille humaine », où l'accueil de l'élève à besoins particuliers est inscrit dans les pratiques, le rapport aux savoirs de ces élèves et les objectifs d'apprentissages ne sont pas anticipés. De plus, alors que l'approche interdisciplinaire est un moyen de faciliter l'inclusion épistémique des élèves en situation de handicap, ceux-ci sont absents de la réflexion autour de la mise en place des EPI et de la réforme du collège en général. Il est ici également question du rapport aux savoirs enseignés du coordonnateur de l'ULIS, et des représentations qu'il transmet à ces collègues par son discours.

3- Il semble exister une hiérarchie des handicaps selon leur accoutance avec la difficulté scolaire. À mesure que le problème posé par l'élève est de moins en moins assimilable au traitement d'une difficulté scolaire, le sentiment d'incompétence de l'enseignant augmente. L'élève en situation de handicap navigue alors de la ressemblance à l'étrangeté. Et c'est bien cette étrangeté qui semble être à l'origine du sentiment d'incompétence de l'enseignant.

4- La discontinuité des parcours des élèves en situation de handicap pourrait représenter un frein pour leur scolarisation.

Un frein aussi bien au niveau des élèves en situation de handicap dont les compétences d'adaptation sont fragiles, qu'au niveau des enseignants dans leur préparation. Nous pouvons prendre ici l'exemple de l'élève qui rate une séance par semaine en raison d'une prise en charge ou d'un transport. C'est aussi le cas d'un enseignant n'ayant pas reçu l'information de la présence de l'élève en situation de handicap dans son futur groupe classe ; il ne le prendra pas en compte dans son travail de préparation.

## **Conclusion**

Au delà d'un appui sur une expérience et des capacités personnelles, nous remarquons un jeu de positionnement dans un espace d'expression nouveau créé par l'ouverture du dispositif inclusif et la prise en compte des temporalités. C'est au sein de ce système que l'enseignant cherche une

réponse à son besoin de cohérence identitaire entre ses aspirations, ses représentations d'un métier « vocation », le regard des autres significatifs et les demandes d'une institution relativement à distance dans le pilotage de la scolarité inclusive.

Face à une scolarité inclusive dont les différents paramètres peinent à se penser, les ajustements qui en résultent procèdent des valeurs et représentations portées par les enseignants. Les premiers résultats de notre étude sembleraient alors montrer que concevoir une rencontre pédagogique avec l'élève handicapé au sein d'un groupe classe hétérogène, suppose de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même. Et que c'est à cette condition que l'enseignant trouvera suffisamment de cohérence identitaire pour continuer à vivre de manière satisfaisante son métier, et tenter de répondre aux défis de l'école d'aujourd'hui.

Notre projet est donc aujourd'hui d'étudier sous quelles conditions et par quelles ressources l'enseignant de collège de l'académie de Nantes parvient à maintenir son équilibre identitaire dans un déséquilibre permanent.

Notre thèse serait qu'il ne peut y avoir de changement dans un système éducatif sans prise en compte des représentations des acteurs, sans travail sur les différentes composantes d'une identité professionnelle enseignante. À défaut, l'enseignant pourrait entrer dans une souffrance professionnelle en perdant le sens de sa mission, en ne parvenant plus à lier son vécu quotidien à ses aspirations anciennes.

**PIROUX Benoit**  
**LIRDEF, Université Paul Valéry Montpellier**

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Alphandéry, P., & Sencébé, Y. (2009). L'émergence de la sociologie rurale en France (1945-1967). *Etudes rurales*, 1(183), 23-40.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (Quatrième édition augmentée). Paris: La découverte.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares.
- Calin, D. (2004, Août). Une logique de l'exclusion. Consulté 15 septembre 2015, à l'adresse <http://dcalin.fr/textes/exclusion.html>
- de Gaulejac, V. (2002). Identité. *Vocabulaire de psychosociologie*, 174-180. <http://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0174>

- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505–529. <http://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. (3ème éd.). Paris: PUF.
- Dubar, C. (2008). Négociation des valeurs et double transaction identitaire. *Penser la négociation*, 67-75. <http://doi.org/10.3917/dbu.vranc.2008.01.0067>
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. (4ème éd.). Armand Colin.
- Dubar, C., & Gonin-Bolo, A. (2002). Entretien de Claude Dubar sur « les dynamiques identitaires ». *Recherche et formation.*, (41), 131-138.
- Dulot, A. (2012). *Refondons l'école de la république*. Éducation Nationale.
- Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action*. Érès.
- Gauchet, M., Blais, M.-C., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock.
- Gonthier-Maurin, B. (2012). *Rapport d'information* (No. 601). Sénat. Consulté à l'adresse <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-6011.pdf>
- Hervieu, B., & Purseigle, F. (2013). *Sociologie des mondes agricoles*. Armand Colin.
- Kaddouri, M. (2000a). Innovations et stratégies identitaires des enseignants. In A. Abou & M.-J. Giletti, *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Question d'identité et de formation*. (p. 59-75). INRP.
- Kaddouri, M. (2000b). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Alin & C. Gohier, *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle*. (p. 195-212). Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation.*, (23), 95-104.
- M.E.N. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré. (2010). Consulté à l'adresse [http://dcalin.fr/textoff/ulis\\_2010.html](http://dcalin.fr/textoff/ulis_2010.html)
- Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 107-134. <http://doi.org/10.3917/lstdle.404.0107>

- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation.*, (11), 39\_54.
- Perez-Roux, T. (2011a). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants. Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité.* Paris: EPS.
- Perez-Roux, T. (2011b). «Prendre en compte la diversité des élèves»: entre gestes professionnels et ancrages identitaires de l'enseignant. Une étude de cas à l'école maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation.*, (26), 83-99.
- Rey, O. (2016, janvier). Le changement c'est comment? *Dossier de veille de l'IFÉ*, p. 1-28. Lyon.
- Roquet, P. (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches qualitatives*, (8), 76-92.

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

**Colloque Doctoral International  
de l'éducation et de la formation**

— Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**ALADAYE Isabelle**

**2<sup>ème</sup> année de thèse**

**Laboratoire ICAR de Lyon, Université Lyon 2**

**esiah2001@yahoo.fr**



## **Regard sur l'expérimentation des classes bilingues Français-Fon à travers le projet Ecole et Langues Nationales (ELAN) au Bénin**

Résumé :

Notre recherche porte sur l'éducation bilingue français/fon à l'école élémentaire à travers le projet Ecole Langues Nationales (ELAN) en cours au Bénin depuis la rentrée 2013-2014 dans cinq écoles expérimentales qui en 2016 comptent chacune trois niveaux de classes (CI, CP et CE1). Dans le système classique, le français langue officielle au Bénin est la seule langue d'enseignement/apprentissage alors que l'éducation bilingue propose de prendre en compte la langue maternelle de l'apprenant ce qui devrait favoriser les apprentissages scolaires au Bénin où il existe plus de cinquante langues nationales. Après le contexte historique et sociolinguistique de la politique d'éducation au Bénin, nous présenterons les premières données recueillies afin de comprendre les enjeux et la complexité de cette expérimentation d'éducation bilingue.

## **Introduction**

Le Bénin est un pays de l'Afrique Occidentale où le français est la langue officielle avec un statut de langue seconde après plus d'une cinquantaine de langues nationales. Le Conseil des Ministres du 29 mai 2013 a décidé que le Bénin entame une expérience innovante d'une éducation bilingue à l'école élémentaire. Depuis la rentrée 2013-2014, dans la même classe s'articulent le français et l'une des dix langues nationales choisies dans le cadre du projet ELAN financé par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), l'Agence Française de Développement (AFD) et le Ministère des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE).

Nos travaux de recherche portent sur l'ensemble des cinq écoles où est expérimentée l'introduction de la langue nationale fon et plus spécifiquement sur l'une de ces cinq écoles. Après une présentation du contexte historique et sociolinguistique de la politique d'éducation au Bénin, nous partirons des premières données recueillies afin de comprendre les enjeux et la complexité de cette expérimentation d'éducation bilingue. A partir d'extraits vidéographiques de séances de cours, et de photographies des affichages et des tableaux noirs des trois classes concernées dans cette école, nous montrerons l'articulation des deux langues.

## **Contexte historique et sociolinguistique du Bénin**

De manière chronologique, quatre grandes périodes de l'histoire du Bénin sont à considérer pour appréhender sa situation sociolinguistique (Mossi, 2014). Depuis la période coloniale jusqu'à l'indépendance en 1960, une interdiction formelle est faite par le colonisateur en ce qui concerne l'utilisation des langues nationales à l'école. Les Pasteurs méthodistes et les Missionnaires catholiques utilisent les langues maternelles pour enseigner dans les deux premières années du cours primaire. Mais en 1924, le colonisateur met fin à cette expérience en instaurant uniquement l'usage de la langue française dans toutes les écoles. Pendant la décennie après l'indépendance, les élites formées par le colonisateur ne veulent pas introduire les langues nationales à l'école à cause de leur grand nombre (plus d'une cinquantaine) et de leur caractère peu expérimenté et peu instrumenté. De plus, à l'avènement de l'indépendance, le pays doit s'ouvrir au monde et ces langues ne peuvent pas lui permettre de se hisser à l'échelle mondiale. Le Bénin choisit de faire l'expérience du régime marxiste-léniniste à partir de la Révolution de 1972. Pendant la période révolutionnaire, un sursaut patriotique naît en valorisant les langues nationales et en insistant sur leur insertion dans tous les secteurs de vie des peuples. Mais ce n'est qu'un feu de paille, seulement quelques essais infructueux sont faits dans les écoles maternelles. Cette période est plus marquée par l'alphabétisation des adultes qui est au service de la politique.

Après la période révolutionnaire, vient l'ère du Renouveau Démocratique qui débute en 1990. C'est pendant cette période que le Bénin adopte le régime démocratique marqué par la liberté d'expression. Cette période est également marquée par de nombreux textes et lois afin de légiférer sur l'usage des langues nationales. Ainsi, en Conseil des Ministres du 15 juillet 1992, de fermes instructions sont données aux ministères en charge de l'Education nationale, de l'Intérieur, de la Fonction Publique et de la Santé afin de promouvoir les langues nationales par des actes concrets.

En 2012 le Bénin accepte de faire l'expérience du Projet ELAN à l'instar de sept autres pays africains subsahariens (Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Sénégal). Le projet ELAN-Afrique naît suite à un accord-cadre de partenariat signé par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence Française de Développement (AFD), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et le Ministère des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE) à Bamako (Mali) les 23 et 24 janvier 2012<sup>1</sup>. Ce projet vise à accompagner huit pays francophones d'Afrique subsaharienne pour la promotion et l'introduction progressive, au primaire, de l'enseignement bilingue en articulant une langue africaine et le français. Il a pour objectifs de :

- promouvoir une extension progressive et maîtrisée de l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française dans l'enseignement primaire,
- renforcer les ministères de l'Education nationale et soutenir les plans d'actions en faveur des réformes nécessaires à l'usage croissant des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire,
- créer un dispositif international d'expertise, de capitalisation, de plaidoyer, de renforcement de capacités au service de l'enseignement bilingue.

La République du Bénin a pris une décision politique qui, en Conseil des Ministres du mercredi 29 mai 2013, autorise l'expérimentation de l'enseignement des langues nationales dans le système éducatif formel à partir de la rentrée 2013-2014<sup>2</sup>. C'est donc la concrétisation de la volonté d'introduire les langues nationales dans le système éducatif formel. A la prise de cette décision, six langues nationales (Adja, Baatonum, Dendi, Ditammari, Fon et Yoruba) sont introduites dans le système éducatif formel dès la rentrée 2013-2014, puis quatre autres langues (Fulfuldé, Gen, Goun et Yom) plus tard. La phase expérimentale prend en compte 50 écoles pilotes des 12 départements que compte le Bénin.

<sup>11</sup> OIF, Une offre francophone vers un enseignement bilingue pour mieux réussir à l'école, consulté sur le site , le 02 septembre 2016

<sup>2</sup> Communiqué du Conseil des Ministres du mercredi 29 mai 2013, consulté sur le site

## Cadre de référence de la recherche

Avec l'avènement de la colonisation, la langue française s'est installée au Bénin comme langue seconde après les langues nationales et est devenue la langue officielle et la langue de scolarisation. Le constat est que l'enseignement/apprentissage du français, langue qui n'est pas utilisée au quotidien dans les familles, pose d'énormes problèmes. Les apprenants arrivent à l'école avec leur langue maternelle et se trouvent confrontés à l'utilisation et à la maîtrise du français comme la langue de scolarisation.

Depuis la rentrée 2013-2014, le Bénin a commencé l'expérimentation du projet ELAN dans des écoles pilotes où l'éducation est donc bilingue, avec l'introduction dans chaque école de l'une des dix langues nationales choisies. Dans le cadre de notre travail de recherche, deux langues sont à considérer : le français et le fon. Notre terrain spécifique est une école avec trois groupes pédagogiques. L'enseignement bilingue est expérimenté dans un groupe pédagogique, les deux autres groupes pédagogiques font l'enseignement classique, en français uniquement. Ce terrain présente une grande hétérogénéité linguistique puisque seulement 10% des écoliers sont locuteurs du fon, les autres écoliers sont locuteurs du Yoruba (15%), du Tori (30%) ou de l'Adjrarra gbé (45%) ; or, la langue introduite à l'école est le fon (L1) à côté du français (L2). Les écoliers viennent donc en classe, dans 90 % des cas, avec une langue maternelle autre que le fon. Ils doivent apprendre parallèlement le français et le fon qui est une langue apparentée aux autres langues maternelles, ce qui facilite l'apprentissage du fon.

Grosjean (2003) définit le bilinguisme comme suit :

« En fait le bilinguisme est un fait naturel, qui se développe lorsqu'il y a contact entre langue et besoin chez l'individu de communiquer en plusieurs langues. Il n'est que de séjourner dans un pays d'Afrique ou d'Asie pour se rendre compte de l'étendue du bilinguisme dans le monde. » (Grosjean, 2003 : 21).

Selon cette définition, les apprenants de notre terrain de recherche peuvent être considérés comme bilingues :

« ... Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elle (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues » (Grosjean, 2003 : 20).

Ce choix du bilinguisme à l'école favorise-t-il les apprenants ? Référons-nous à Kersti (2011) qui affirme que :

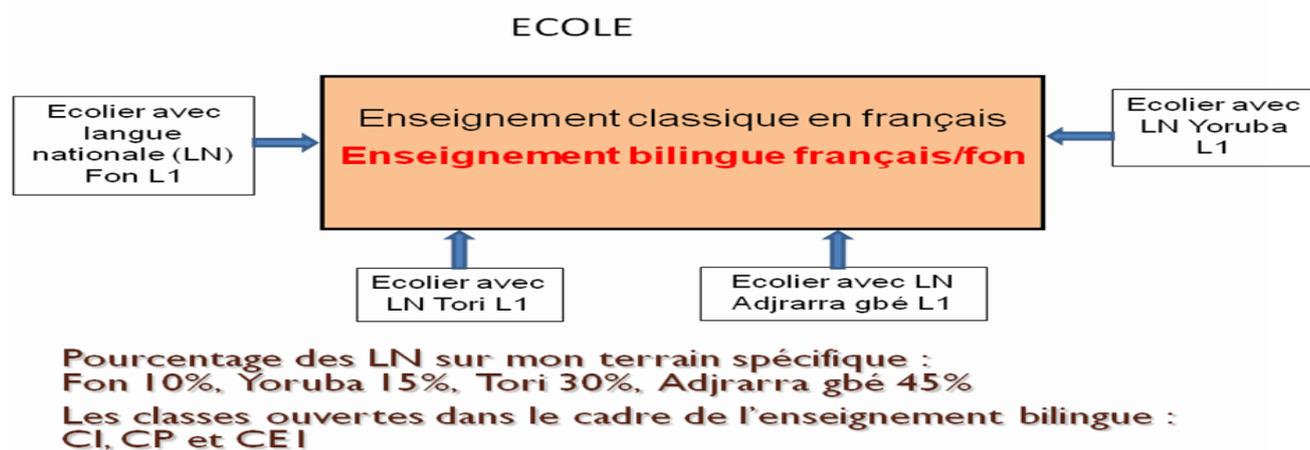
« Contrairement à ce que certains disent depuis longtemps le bilinguisme a un effet positif sur l'intelligence. Les études montrent (Lambert) un net avantage pour les enfants bilingues, ce que les chercheurs ont expliqué par la plus grande flexibilité cognitive des enfants qui ont l'habitude de passer d'un système de symboles à un autre. C'est une sorte de gymnastique pour le cerveau qui augmenterait ainsi son rendement. » (Kersti, 2011 : 1).

Le bilinguisme français/fon devrait donc être très avantageux pour les apprenants. Pour de plus amples explications, Kersti (2011) dit :

« Les enfants bilingues savent très tôt qu'il existe plus d'une façon de s'exprimer, ils relativisent leurs langues. Ils ont la capacité de réflexion sur la langue comme objet. C'est pour cela qu'ils ont souvent une facilité pour apprendre à lire car ils sont habitués à des systèmes différents pour s'exprimer. C'est un avantage par rapport aux enfants monolingues. Ils intègrent plus rapidement le principe de correspondance entre représentation mentale et écriture car ils sont déjà habitués à l'arbitraire du lien entre une image mentale et le signifiant correspondant. » (Kersti, 2011 : 1).

Cette citation explique clairement que les activités mentales chez les enfants bilingues sont plus actives et plus fructueuses. On assiste chez les enfants bilingues à un investissement cognitif qui leur permet de passer d'une langue à une autre. Le schéma ci-dessous résume la situation linguistique dans l'enseignement classique (en français) et dans le cadre de l'expérimentation bilingue (français/fon) sur notre terrain spécifique (dans l'une des cinq écoles pilotes).

## Comparaison enseignement classique / enseignement bilingue



L'enseignement classique considère uniquement le français alors que l'enseignement bilingue prend en compte la langue nationale qui est utilisée dans l'enseignement/apprentissage. C'est ce qu'expliquent Tchitchi et al. (2010) en ces termes :

« L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel vise essentiellement à faciliter les enseignements et les apprentissages par la maîtrise de la langue française grâce à la maîtrise par les apprenants de leurs propres langues maternelles qui servent pour l'instant de matière ; bien plus loin, les langues endogènes devront servir de véhicules du savoir moderne dans la perspective de la formation d'un citoyen de type nouveau, suffisamment ancré dans les valeurs culturelles endogènes et suffisamment outillé pour le développement durable. Il s'agit d'une œuvre gigantesque et noble qui exige, au-delà de la volonté politique, des mesures techniques d'envergure. ». (Tchitchi, Yebou, Houessou, Folly, 2010 : 10).

## **Méthodologie**

Sur notre terrain global il y a cinq écoles avec trois classes chacune dans les villes suivantes : Abomey, Adjarra, Allada, Ouidah et Savalou mais le terrain spécifique compte une seule école avec trois classes (CI, CP, CE1). Ainsi, les apprenants qui quittent la 1<sup>ère</sup> année (CI, 5 à 7 ans), vont en 2<sup>ème</sup> année (CP) avec leur enseignant et un nouvel enseignant prend la promotion qui s'inscrit en 1<sup>ère</sup> année ; c'est ainsi qu'une nouvelle classe s'ouvre et ainsi de suite. En ce qui concerne l'éducation bilingue, le cours au CI est entièrement dispensé en fon excepté une matière en français (communication orale) : le pourcentage du fon est de 90% et celui du français est de 10%. Au fur et à mesure de l'évolution dans les classes, le pourcentage du français augmente tandis que celui du fon diminue. Sur le terrain spécifique, nous avons observé et parfois filmé des séances dans les trois classes une fois par semaine pendant dix semaines. Chaque extrait de séance filmée dure trois à dix minutes. Nos observations de classe ont donné lieu à des prises de notes consignées dans notre carnet de terrain ainsi qu'à des photographies des affichages et des tableaux noirs dans les classes. Nous avons également procédé à des entretiens avec les enseignants des trois classes. Les extraits de séances filmées seront transcrits et traduits en français. Les entretiens des trois enseignants seront aussi entièrement transcrits. Des questionnaires sont également destinés à l'ensemble des enseignants des cinq écoles pilotes, de même qu'à un échantillon d'élèves et de parents et des entretiens sont prévus avec un échantillon d'apprenants dans la cour de récréation sur le terrain spécifique. L'ensemble de ces données sera également complété par une observation des séances de formation continue des enseignants des cinq écoles qui expérimentent le fon. Le recueil des données est fait en s'inspirant des techniques d'enquête de terrain de Olivier de Sardan (1995). Les premières données recueillies sur le terrain nous permettent-elles de dégager des éléments qui attestent de l'éducation bilingue ? Que peut-on dire de la présence et de l'articulation des deux langues en classe ?

## **Premiers constats sur le terrain**

Les constats faits dans les trois classes de l'école expérimentale du terrain spécifique pendant les séances de cours se présentent comme suit :

### **En première année (CI)**

Lors du cours "nouvelle de la classe", l'enseignant demande à la classe l'actualité dans leur quartier ou dans leur maison. Le cours se déroule entièrement en langue nationale fon. Les apprenants s'exercent à plus de maîtrise de cette langue (l'oral et l'écrit). Ensemble l'enseignant et les apprenants retiennent la phrase "Sandrine do non ton dji vi yèyè" ce qui veut dire en français "Sandrine dit : 'ma maman a accouché un bébé'". L'enseignant explique aux apprenants que les animaux également font des bébés. Les apprenants disent en fon : "o gbo" (le mouton) "o han" (le cochon) "avoun" (le chien) et "lapin". Le mot lapin a son équivalent en fon. Mais contre toute attente deux écoliers ont dit "lapin". Cela signifie qu'ils sont allés chercher ce mot directement en français. D'où la présence du bilinguisme.

### **Au CP**

Pendant le cours "la nouvelle de la classe" l'enseignant demande aux écoliers les différents fruits qu'ils connaissent. Il s'agira par la suite d'écrire en fon au tableau la phrase suivante : "un yi wannou a manga" ce qui veut dire "j'aime la mangue". On remarque dans la classe, notamment au tableau, que les écrits sont en fon et en français. Au tableau il y a la présence des deux alphabets (français et fon). Pour écrire la phrase "un yi wannou a manga", l'enseignant aide les apprenants en décomposant syllabe par syllabe chaque mot de la phrase. L'enseignant désigne les écoliers qui viennent repérer les lettres que l'enseignant écrit au tableau. Le repérage des lettres par les apprenants montre qu'ils arrivent à identifier les lettres et donc qu'ils vont vers plus de maîtrise de la langue fon. Le constat est que lors du repérage des lettres, les apprenants vont choisir indifféremment les lettres dans les deux alphabets et dans d'autres écrits (en fon ou en français) au tableau. Les deux langues sont donc présentes dans les classes sans séparation ni cloisonnement et sont alternées. C'est un type particulier de didactique qui sera davantage creusé dans notre recherche.

### **Au CE1**

Au CE1, à travers le cours de « bi-grammaire » sur "les lettres spécifiques en français et les lettres spécifiques en fon", les écoliers avec l'aide de l'enseignant vont dégager des deux alphabets, les lettres spécifiques à chaque langue. Le cours de bi-grammaire consiste à faire la leçon de grammaire simultanément dans les deux langues de manière à aborder la notion enseignée dans les deux langues, ce qui facilite l'apprentissage. Une autre leçon de bi-grammaire sur "Plusieurs lettres pour un son en français et en fon" illustre également le bilinguisme.

L'enseignant montre aux apprenants qu'avec deux ou plusieurs lettres, on peut obtenir un son en fon comme en français. Le transfert de la L1 (Fon) vers la L2 (Français) est nettement remarqué. Même quand le cours est en français, l'enseignant enseigne en quittant le français pour le fon puis repasse du fon au français. Il y a donc une co-présence des deux langues en classe.

L'analyse des questionnaires, des entretiens et des éléments recueillis lors des séances de formation continue des enseignants se fera par la suite afin de décrire comment fonctionne cette expérimentation bilingue innovante et comment les acteurs (apprenants, enseignants, parents et décideurs) la vivent.

## **Conclusion**

Le Gouvernement béninois a accepté de faire l'expérimentation de l'éducation bilingue à travers le projet ELAN parce qu'il est préoccupé par les recherches de solutions pour un meilleur enseignement/apprentissage dans nos écoles. A travers cette communication nous avons présenté les modalités de l'enseignement bilingue dans les écoles pilotes ainsi que les premières données recueillies sur le terrain.

Le constat dans l'expérimentation de l'éducation bilingue est qu'effectivement les deux langues (le fon et le français) sont articulées dans les classes. Mais il est important de mentionner les difficultés liées à cette expérimentation du bilinguisme au Bénin. Au cours de leur apprentissage, les apprenants ont tendance à faire chevaucher les deux langues. Ils ont des difficultés de lecture et d'écriture, comme par exemple le "c" qui peut faire "k" en français et fait "ch" en fon. Les enseignants se plaignent de l'insuffisance de matériels didactiques. Selon les enseignants, ce programme est très efficace pour les apprenants mais nécessite un travail énorme pour l'enseignant.

L'éducation bilingue au Bénin est-elle la solution aux nombreux problèmes qui minent l'enseignement/apprentissage dans nos écoles ? L'aboutissement de nos travaux de recherche devrait nous permettre d'apporter des éléments de réponse à cette interrogation.

*ALADAYE E. S. Isabelle  
Laboratoire ICAR, Université Lyon2*

## **BIBLIOGRAPHIE**

Communiqué du Conseil des Ministre du mercredi 29 mai 2013, consulté sur le site [le 04 septembre 2016](#)

Grosjean, F. (2003), Le bilinguisme et le biculturalisme – essai de définition, *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, GOROUDEN M. et VIROLE B., (20-21), (vol 13-40), Paris. CTNERHI.

Kersti, C., (2011), Les avantages du bilinguisme, consulté sur le site [monde.org/2011/05/24/les-avantages-du-bilinguisme/](http://monde.org/2011/05/24/les-avantages-du-bilinguisme/) le 25 avril 2015.

Mossi, A., (2014), L'alphabétisation comme stratégie d'intervention publique au Bénin Aperçu socio-historique, *Laboratoire d'études et de recherches sur les dynamiques sociales et le développement local, Etudes travaux N°111*, Nyamey, consulté sur le site le 7 avril 2014

OIF, Une offre francophone vers un enseignement bilingue pour mieux réussir à l'école, consulté sur le site , le 02 septembre 2016

Olivier de Sardan, Jean-Pierre, « La politique du terrain », *Enquête* [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 02 septembre 2016. URL :

Tchitchi, Yebou, Houessou, Folly, (2010) Intégration-utilisation et introduction des langues africaines dans le système éducatif au Bénin Des mots ou des maux ? 5ème Ganaa-atelier international pour alumni et alumnae université cheikh anta diop de dakar (Sénégal) Du 26 novembre au 1er décembre 2010 consulté sur le site le 15 mai 2015.



## **Introduction**

L'immigration des hommes a fait surement que leurs cultures, leurs langues, leurs coutumes et leurs rites immigreront aussi. Pour cohabiter, pour communiquer, pour vivre ensemble et pour créer un nouveau rapport à soi et à l'*Autre*, les individus adoptent des stratégies variées. Nous parlons alors de situation complexe, de disposition à prendre, d'adaptation, d'exclusion, de négociation, d'appartenance, mais aussi de résistance. C'est parce que le vivre ensemble ne se fait pas toujours d'une manière agréable, il est souvent accompagné de *choc*, de frustration et d'intimidation. Il est difficile de trouver un terrain d'entente capable de satisfaire tous les individus. L'interaction entre divers éléments culturels n'est pas sans engendrer des difficultés ; nous dirons même qu'elle est complexe, car réunissant des individus qui sont, bien que semblables, ô combien différents. La méconnaissance du pourquoi de cette différence culturelle et notre intolérance à son égard sont à l'origine des malentendus, voire des conflits interpersonnels et intergroupes inhérents à toute communication.

## **Une nouvelle compétence au service du dialogue mondial**

En 2008, *Le livre Blanc du Conseil de l'Europe présente* le dialogue interculturel comme l'unique moyen de discuter les problèmes de la diversité. L'acquisition d'une compétence interculturelle est considérée comme ce magique sésame ayant la possibilité de résoudre tous les conflits. La tâche de développer une telle compétence est confiée aux professionnelles de l'éducation. Des outils et des stratégies d'accompagnement sont mis en œuvre à cette fin. Nous citons les nouvelles dispositions comme les trousse « T »<sup>1</sup>, « ARI »<sup>2</sup> et la célèbre trousse éducative qui lève le slogan du droit à la différence mais aussi à la considération et le respect dans cette différence même : « *Tous différents, Tous égaux* ».

La compétence interculturelle ne peut être acquise, semble-t-il, sans un apprentissage spécifique, un entraînement et une remise en question permanente. Elle figure fortement sur la liste des différentes compétences proposées dans le CECRL, notamment sous plusieurs appellations : *aptitudes interculturelles, consciences interculturelles et savoir-faire interculturel*.

## **Compétence interculturelle au cœur de la didactique des langues**

Dans la didactique des langues étrangères, cadre théorique de notre contribution, la compétence interculturelle intéresse de plus en plus les chercheurs. Elle s'inscrit dans une nouvelle

<sup>1</sup>La trousse « T » dédiée à l'apprentissage interculturelle contient un ensemble de méthodes, d'activités et de support visant à développer la compétence interculturelle.

<sup>2</sup>Renvoi à la trousse : *Autobiographie de Rencontres Interculturelles*.

conception d'apprentissage des langues et des rapports humains. Elle valorise l'échange entre les différentes cultures et encourage l'ouverture sur l'Autre, sur la diversité, sur la tolérance et par conséquent sur la paix et le respect des droits de l'homme. Elle met en avant les particularités culturelles de chacun, elle s'intéresse certes à l'apprentissage des langues mais cherche aussi à privilégier les individus, les identités et les droits à la différence dans une société contemporaine où le mélange, l'écrasement et la perte des identités deviennent fort présents. Apprendre une langue étrangère ne signifie-t-il pas s'imprégner de la ou des cultures de cette langue? Dans ce sens, la compétence interculturelle inclut plusieurs éléments et met en interaction trois grandes dimensions : la dimension communicative (langues, gestes et attitudes), la dimension cognitive (savoir relatif aux spécificités culturelles du locuteur et aux celles des autres cultures en contact) et la dimension affective (sentiment vis à vis de l'autre qui ne nous ressemble pas forcément). Il s'agit d'une capacité de combinaison et d'association des constituants du puzzle.

### **La place de la langue française dans la réforme de l'université marocaine**

Malgré la succession des réformes universitaires jugées tantôt fructueuses tantôt inadaptées, l'université marocaine connaît toujours des problèmes. La mission du développement de ce cadre éducatif est loin d'être achevée. Il suffit de voir le taux élevé d'échec et d'abandon constaté dans ce milieu taxé souvent de complexe. Or, les objectifs de la réforme (2003) tentent de remédier à cette situation critique en visant le développement des capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles de l'étudiant, l'instauration d'un système d'orientation progressive, la préparation à l'insertion dans l'environnement socio-économique, la transmission des valeurs culturelles fondamentales visant à donner un nouveau souffle à l'université marocaine. Une grande place est accordée à l'étudiant, à son épanouissement et à son ouverture sur le monde professionnel mais aussi social et culturel.

Pour ce faire, le système modulaire, rappelant le modèle français, accorde une importance à de nouvelles matières, notamment la langue française. Il fait surgir ainsi l'éternel problème de l'enseignement supérieur scientifique au Maroc à savoir le statut de la langue française : langue d'enseignement et langue enseignée. Cette langue acquiert le statut de langue d'enseignement au niveau du supérieur marocain, en particulier dans les établissements scientifiques et techniques. Entre des adeptes fidèles défendant les avantages de l'enseignement en français (meilleure insertion) ouverture sur l'Europe et sur les grandes recherches scientifiques...) et les protestataires, le chemin de l'étudiant marocain se bloque. Ce qui l'empêche peut-être de réussir son cursus universitaire. Le développement culturel vise également, et depuis plusieurs années déjà : de faire de l'université marocaine un laboratoire de rencontre culturelle. En effet, le

gouvernement marocain offre chaque année à travers l'Agence Marocaine Internationale de Coopération<sup>1</sup> des bourses aux étudiants étrangers. Il met ainsi les étudiants (marocains et étrangers) face à de nouveaux défis : communicationnels et interculturels.

## **Problématique**

L'approche interculturelle, fraîchement introduite dans le milieu universitaire, répond aux besoins des sociétés multiculturelles. Le souhait d'instaurer un climat favorable d'apprentissage, d'épanouissement et de liberté d'expression a poussé plusieurs pays d'accueil à réfléchir aux approches pédagogiques bénéfiques à ce genre complexe de situations. L'approche interculturelle en fait incontestablement partie. Plusieurs questions d'ordre définitoire, méthodologique et stratégique accompagnant cette nouvelle approche et suscitent la curiosité de plusieurs jeunes chercheurs, notamment la nôtre. L'approche interculturelle serait-elle la plus favorisée dans les universités marocaines à vocation scientifique, notamment à la Faculté des Sciences d'EL Jadida ?

En réalité, le choix d'un tel sujet est justifié par les spécificités culturelles et didactiques que connaît notre terrain de recherche surtout que la classe de français apparaît non seulement comme un espace pédagogique mais aussi symbolique de rencontre avec l'*Autre* par le biais de la langue - culture de l'*Autre* (la langue française qui n'est la langue maternelle d'aucune catégorie d'étudiants). Ceci met l'apprenant en face de plusieurs situations de communication qu'il doit gérer quotidiennement pour faciliter son intégration dans le groupe et pour réussir son parcours universitaire. Nous nous interrogeons dans le présent article sur les possibilités de développer une compétence interculturelle dans la classe de langue française, sur les mécanismes de ce développement, sur le rôle de la langue comme *facilitatrice* de communication interculturelle, sur les pratiques didactico-pédagogiques adoptées et sur les éventuelles contraintes.

Nous partons de l'hypothèse que la classe de langue française est le contexte pédagogique le plus bénéfique au développement de la compétence interculturelle par rapport aux autres classes (chimie, physique, mathématiques...). En effet, nous cherchons à vérifier si la classe de langue française ne présente pas des spécificités pédagogiques permettant une meilleure gestion de ce métissage culturel. Afin de vérifier notre hypothèse nous avons mené une enquête sur le terrain précédé d'un entretien exploratoire avec le public ciblé.

## **Méthodologie**

<sup>1</sup> AMCI, créée en 1986 dans le but de mettre en œuvre la politique de coopération du royaume de Maroc.

Rappelons d'abord que notre terrain d'enquête ( Faculté des Sciences d'EL Jadida) est un milieu universitaire très hétérogène par la présence de plusieurs cultures marocaines ( étudiants issus de différentes régions du royaume) et des étudiants qui viennent de 14 pays différents (Congo, Comores, Benin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, République Centrafricaine, Sénégal, Tchad, Zambie), l'étude du développement d'une compétence interculturelle pouvant faciliter la communication et la coexistence de ces différentes cultures apparait de grande importance et fait l'objet de notre recherche.

Notre enquête visant la vérification des hypothèses de recherche s'appuie sur la méthodologie des questionnaires. Nous nous basons sur des données quantitatives tout en comptant sur la collaboration de deux catégories fondamentales : les apprenants (marocains et étrangers) et les enseignants (titulaires et vacataires). Nous cherchons à discuter les stratégies pédagogiques du développement de la compétence interculturelle ainsi que les éventuelles contraintes pouvant constituer un obstacle.

Notre questionnaire destiné aux étudiants est composé de 33 questions regroupées en six parties et portant sur l'identité des étudiants (sexe, âge, niveau universitaire, filière, nationalité et langue maternelle), sur le rapport à la langue française (contexte d'utilisation et représentations), sur le contact culturel au sein de la Faculté des Sciences ( relation avec l'Autre, conflit et stratégies de contact), sur les ressemblances culturelles (points de rencontre culturelle), sur le rapport enseignant/enseigné et sur le développement de la compétence interculturelle ( définition de cette compétence, outils d'acquisition , avantages et limites). En ce qui concerne le questionnaire destiné aux enseignants (vacataires et permanents), il contient 31 questions réparties sur cinq groupes de questions interrogeant le public enseignant sur son identité (sexe, âge, diplôme, années d'expériences, types de recrutement...), sur son rôle de médiateur-culturel, sur ses pratiques didactico-pédagogiques, sur le choix des supports didactiques et sur la compétence interculturelle (définitions, stratégies de développement et gestion des conflits).

Les questionnaires distribués portent sur les éventuelles ressemblances culturelles entre les cultures présentes, sur l'impact du choc culturel, sur le bon déroulement des enseignements et le rôle de la langue française, langue étrangère mais *facilitatrice* de l'échange. Ils visent, d'un côté, la discussion des représentations culturelles et des préjugés et, d'un autre côté l'étude de la formation pédagogiques à la communication interculturelle des enseignants chargés d'instaurer un climat propice à la communication. Ils sont appelés à prendre en compte les différences culturelles de leur classe.

## Quelques résultats

Les résultats de l'enquête montrent la présence d'une grande majorité d'enseignants vacataires (80,6%). Ils renseignent sur l'influence du passage d'un contexte pédagogique à un autre. Autrement dit, lors de leur passage d'un contexte premier (classes où les enseignants vacataires sont affectés principalement comme les classes de lycée marocain) à un contexte second (classe de français à la Faculté des Sciences d'EL Jadida où nous notons une hétérogénéité culturelle) les enseignants ne changent pas de perception du cours et portent le même regard sur les deux contextes. Ils ont affirmé lors de notre entretien exploratoire revivre la même expérience dans les deux contextes, voire les mêmes problèmes.

Les pratiques didactico- pédagogiques de ce public sont intéressantes à analyser. Même avec une conscience de l'hétérogénéité linguistiques et culturelle des apprenants (parlant uniquement français et / ou autres langues maternelles), les enseignants déclarent recourir à leur langue maternelle (l'arabe marocain) pour une raison ou une autre. En outre, ce public juge que le volume horaire qui leur est consacré leur permet peu d'éveiller la curiosité interculturelle des apprenants. Ils pensent qu'une pédagogie interculturelle se construit dans le temps, elle ne s'appuie pas uniquement sur la bonne volonté des participants. Elle nécessite la préparation des acteurs pédagogiques (formation en interculturel, stage d'échange, voyage...) ainsi que la prise de conscience de ces derniers concernant la détermination des besoins de chaque contexte d'apprentissage. La pédagogie interculturelle met l'apprenant au sein de sa réflexion, elle introduit l'Autre dans l'apprentissage et reconnaît la présence d'autrui différent. Notre public enseignant ne fait pas l'exception. Une grande majorité montre une conscience de la réalité de son terrain hétérogène mais ses pratiques restent inadaptées au contexte étudié.

Quoiqu'ils favorisent la confrontation et l'échange comme meilleur moyen de résoudre les conflits, les enseignants favorisent peu le travail en équipe. Quoiqu'ils voient en l'enseignant de français un médiateur-culturel, ils s'intéressent peu aux spécificités culturelles de la langue française (la culture française) et orientent leurs cours vers d'autres horizons, tout en voulant développer une compétence interculturelle auprès des étudiants, ils optent pour une seule variété linguistique à savoir l'arabe marocain. Chaque contexte pédagogique impose des conditions particulières, il détermine le choix des approches pédagogiques et des méthodes. Le public interrogé, dans le cadre de notre enquête, déclare adopter, pour réussir son processus d'enseignement-apprentissage et créer un climat pédagogique bénéfique à tous les apprenants, une approche par compétence (61,3%). Il vise spécialement deux compétences : communicative et interculturelle.

En ce qui concerne la définition de la compétence interculturelle, les enseignants la définissent comme la capacité de comprendre l'autre mettant ainsi l'accent sur leur rôle de médiateur culturel dont les tâches restent variées : écouter la majorité des étudiants, diversifier les outils, faciliter l'échange, gérer les conflits... De leur côté, les étudiants témoignent vivre une expérience interculturelle avec la présence de plusieurs nationalités dans leurs classes, ils affirment l'importance de ce genre de contact humain, favorisent les points de ressemblance entre les cultures et témoignent que le cours de français les aide à mieux comprendre, à mieux communiquer avec l'*Autre* mais surtout à s'épanouir et s'intégrer facilement au sein de la société. Cependant, les apprenants interrogés jugent que le cours de français ne leur permet pas de connaître la culture française. Ceci ne semble pas les gêner dans le sens où ils préfèrent discuter d'autres thèmes qui les réunissent tous. La langue française que le public interrogé qualifie de *facilitatrice* assure bel et bien la fonction de langue de communication et d'enseignement. Elle assure l'échange entre les différentes catégories culturelles d'étudiants, permet aux enseignants d'expliquer leur cours et gérer mieux leur classe hétérogène.

## **Conclusion**

Notre article sur le développement de la compétence interculturelle au sein de la classe de langue française à la Faculté des Sciences d'EL Jadida nous a permis de remettre en question les pratiques didactico-pédagogiques adoptées dans ce terrain culturellement hétérogène, et de vérifier, par l'enquête menée, notre hypothèse de travail. En effet la classe de langue française favorise mieux que d'autres classes (chimie, physique, mathématiques...) le développement d'une compétence interculturelle. Elle présente un cadre propice à l'échange et la communication. Au cours de notre recherche nous avons pu entrer en contact avec différentes cultures marocaines et étrangères pour mieux comprendre la complexité des rapports qu'entretient quotidiennement le public interrogé (enseignants et étudiants). Nous avons pu également mettre l'accent sur la nature des conflits et des malentendus auxquels ils sont confrontés, notamment ceux dus aux représentations et aux stéréotypes.

Cependant, les résultats de l'enquête nous laissent perplexes vu le nombre des interrogations qu'ils suscitent. Le thème abordé au cours de cet article reste toujours d'actualité et pousse le Maroc à l'instar des autres pays d'accueil à réfléchir sérieusement sur l'efficacité de son système éducatif en ce qui concerne la diversité culturelle en classe, sur la formation des acteurs pédagogiques et la sensibilisation des apprenants. De nouvelles méthodes et approches doivent accompagner le perpétuel changement de la société marocaine permettant ainsi le développement d'une compétence interculturelle.

**BOUHLOU Houda,  
BEN ABID –ZARROUK Sandoss  
et MABROUR Abdelouahad  
LERIC, Université de Chouaib Doukkali  
LISEC, Université de Haute- Alsace**

## **BIBLIOGRAPHIE**

Belhaj, A et Lepez, B. (2013.). Enseignement du français à l'université marocaine : de l'interlinguistique à l'interculturel, *In actes de colloque Didactique interculturelle et enseignement du français langue étrangère à l'université*, EL Jadida, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.

Dumont, P. (2001). *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan.

Flye, S-M.(1997). La compétence interculturelle dans le domaine éducatif et social. *Les cahiers de l'Actif*. Paris.

Mgharfaoui, K. (2012). L'éducation interculturelle : la face cachée des systèmes éducatifs – l'exemple du modèle marocain. *Le débat* (10). Beyrouth. Centre libanais du conseil mondial.

Stoiciu, G. (2011). La communication interculturelle comme champ d'études : histoire, carte et territoire. *Communication internationale et communication interculturelle, regards épistémologiques et espaces de pratiques*, Presse de l'Université du Québec Canada.



## **Contexte et problématique**

Dans le contexte suisse romand, la plupart des enseignants généralistes du primaire doivent enseigner l'allemand comme une discipline scolaire. L'allemand devient ainsi un objet d'enseignement et non plus un objet d'échanges informels pour ces enseignants qui se trouvent dans un double rôle de soutien et d'évaluation des apprentissages de leurs élèves. Ce double rôle, couplé à leur statut de locuteur inexpérimenté dans le domaine de l'enseignement, pourrait susciter un sentiment d'insécurité linguistique constituant un obstacle à la communication dans cette langue en classe. De ce fait, la mobilisation de compétences langagières spécifiques, liées à l'utilisation de l'allemand en classe, pourrait être problématique pour ces enseignants. Leur insécurité linguistique pourrait les inciter à mesurer l'efficacité de leurs interventions, rendant visible leur rapport à l'erreur en allemand en tant que langue étrangère enseignée. Par conséquent, ces enseignants pourraient préférer utiliser davantage le français - langue de scolarisation - qu'ils partagent avec la plupart des élèves de ces degrés afin de sauver la face devant leurs élèves. Or, l'allemand étant peu présent dans la vie quotidienne en Romandie, la majorité des élèves du primaire ont comme seul contact avec l'allemand l'utilisation qu'en font leurs enseignants. Ils deviennent ainsi les premiers interlocuteurs privilégiés pour la plupart de ces élèves en la matière.

Dans la présente étude, issue d'une thèse de doctorat en cours, il s'agit d'examiner le discours porté par des enseignants du primaire sur leur biographie qui comprend plusieurs trajectoires d'apprentissage de l'allemand dans le contexte scolaire et en séjour à l'étranger. Nous faisons l'hypothèse que l'analyse du discours déclaratif, à savoir ce que ces enseignants disent de leurs pratiques d'enseignement, mettra en évidence leur attitude vis-à-vis de l'utilisation de l'allemand en classe. Deux questions orientent notre recherche.

- Comment les enseignants débutants généralistes perçoivent leurs compétences langagières en allemand dans la classe ?
- Quelle est l'influence de la biographie langagière de ces enseignants sur leur attitude vis-à-vis de l'utilisation de l'allemand en tant que langue d'enseignement en classe ?

## **Méthodologie**

Pour tester notre hypothèse, nous avons mis en place un dispositif de recueil de données qui s'appuie sur plusieurs procédures et les avons croisées : des questionnaires d'auto-évaluation, des entretiens compréhensifs et des observations filmées. Notre échantillon compte 8 enseignants (Yin, 2013) dont les profils sont contrastés : enseignants ayant une perception positive de leurs compétences langagières et d'autres qui ont une perception plus négative. Certains ont un profil

bilingue alors que d'autres ont appris cette langue à l'école. Nous avons également pris en compte l'hétérogénéité du niveau d'allemand de ces enseignants.

Les questionnaires d'auto-évaluation visent à déceler le rapport que ces enseignants entretiennent avec l'allemand en tant que langue étrangère enseignée. 88 items ont été définis pour situer, sur une échelle ordinale, leur perception de compétences langagières tant générales que professionnelles. Le questionnaire a été auto-administré avant la passation des entretiens compréhensifs. Les items du premier questionnaire sont divisés en cinq rubriques<sup>192</sup> : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite et l'aisance dans l'utilisation de l'allemand au quotidien. Les items du deuxième questionnaire sont répartis en six catégories : l'utilisation de l'allemand pour planifier une leçon, pour présenter le contenu, pour réguler les apprentissages, pour évaluer et l'aisance dans l'utilisation de cette langue en classe. Le présent acte exposera uniquement les résultats du deuxième entretien compréhensif relatif aux compétences langagières professionnelles.

L'entretien compréhensif (Kaufmann, 2011) vise à saisir la perception de compétence de ces enseignants et les facteurs influençant leur attitude vis-à-vis de l'utilisation de cette langue en classe. Pour cette deuxième étape de la recherche, nous avons dépouillé 12 heures d'entretiens. Les compétences langagières ont été codés sur la base des items du deuxième questionnaire d'auto-évaluation.

## Résultats

### Perceptions de Compétences langagières

Si l'enseignant utilise la langue étrangère enseignée en classe, il crée des opportunités d'apprentissage pour les élèves (Cameron, 2001). Utiliser la langue étrangère enseignée en classe encourage les élèves à l'utiliser également (Edelenbos & Kubanek, 2009), leur permettant de se l'approprier. Ainsi, une enseignante témoigne comment elle mobilise ses connaissances en allemand malgré ses erreurs pour sensibiliser les élèves à cette langue.

« j'essayais d'utiliser un maximum l'allemand en classe même euh... si je parle pas très bien..[.], je pense que je fais quand-même euh, des erreurs. Je peux pas... savoir ce que je fais exactement comme erreurs... [...]Et puis, je sors euh, naturellement les phrases en allemand. Après, si je fais des fautes ou pas, j'en sais rien, mais c'est juste pour sensibiliser les élèves à l'allemand alors... »

<sup>192</sup> Les items sont inspirés du Portfolio Européen de compétences langagières professionnelles des enseignants primaires conçu à la Haute Ecole Pédagogique de St-Gall.

En effet, les compétences langagières mobilisées par cette enseignante pour soutenir les apprentissages des élèves relèvent de ses savoirs langagiers génériques aussi appelées « ressources mobilisées » (Bulea & Bronckart, 2005). « Les phrases naturelles » qu'elle évoque nous renvoient aux « séquences préfabriquées » (Celce-Murcia, 2007; Schmale, 2013; Wray, 2008), des éléments lexico-phrastiques en allemand qui sont invariables et ont une reconnaissance socio-discursive chez les locuteurs enseignants de cette langue au primaire. En revanche, le rôle d'évaluateur des apprentissages des élèves en allemand que l'enseignante évoque, déclencherait des sentiments d'insécurité linguistique chez elle. Ainsi, cette insécurité l'incite à se remettre en question par rapport à son niveau de maîtrise dans cette langue en terme de connaissances grammaticales qu'elle estime nécessaire de mobiliser en classe. Nous constatons que c'est en ce sens que le rapport à l'erreur des enseignants à la langue étrangère enseignée pourrait sensiblement changer leur perception de compétence.

« Peut-être que en classe, c'est peut-être parce que... je dois plus faire attention à la grammaire, à l'accusatif, datif, et puis du coup c'est un peu compliqué. je pense que... il faudrait que je pratique beaucoup plus l'allemand pour pouvoir l'enseigner en classe, parce que justement, pour pas... ouais, transférer ces erreurs-là. »

Dans un autre cas, l'enseignante avoue qu'elle utilise les éléments lexico-phrastiques en allemand en classe mais qu'elle ne veut pas déstabiliser les élèves en utilisant uniquement la langue étrangère enseignée même si elle est à l'aise dans son utilisation.

« Ouais, .. alors j'ai plus d'aisance dans la classe. Je parle pas tant que ça ... et puis ils ont pas été très habitués à...[..]. Ils sont pas mal en retard par rapport à ça.[..]. Ils ont pas été habitués. Du coup je... j'utilise un peu comme on dit des chunks enfin des phrases types...Mais juste quelques mots. Je fais pas forcément des phrases complètes..... euh, même... même si je peux encore les faire ».

Ce témoignage est corroboré par un autre enseignant qui parle de l'exactitude du contenu dans la langue étrangère enseignée qu'il doit mobiliser en classe pour s'assurer que les élèves s'approprient correctement.

« Je dirais que... ben c'est qu'avec l'allemand, comme on doit apprendre... quelque chose..... enfin... aux élèves, ben du coup, il faut vraiment être juste dans tout ce qu'on dit, tout ce qu'on fait... »

Nous émettons l'hypothèse que la mise en exergue de l'importance de connaissances grammaticales est liée aux connaissances métalinguistiques (Castelotti, 2011) des enseignants, acquises durant leur propre apprentissage de la langue allemande. Rappelons que ces enseignants

ont eu de longues expériences de l'apprentissage scolaire de l'allemand où la grammaire et le vocabulaire ont eu une place importante par rapport à l'utilisation de la langue comme un instrument de communication au quotidien.

Par ailleurs, enseigner une langue étrangère pose aussi la question de l'aptitude de l'enseignant à utiliser cette langue comme un outil d'enseignement. Par exemple, être capable d'évaluer les apprentissages des élèves au moyen d'un test administré en allemand. Comme le dit une autre enseignante, elle utilise l'allemand au maximum en classe pour donner de l'input aux élèves mais elle n'ose pas de construire un test en allemand vu qu'elle est enseignante novice, exerçant sous la responsabilité de sa praticienne formatrice.

« ... C'est vrai qu'après, comme je disais, là, par exemple hier, j'avais un cours d'allemand, euh, j'ai pratiquement que parlé en allemand. Et les enfants comprennent de plus en plus mais au final euh... au niveau de l'évaluation de l'apprentissage des élèves, là je n'ose pas encore trop faire moi-même des... des tests. J'utilise ceux de la DGEO. Et puis ben c'est vrai que... Ben comme euh, comme, voilà, je suis encore... nouvelle, j'ai pas encore forcément le temps de créer mes tests et tout ça. J'ai pas non plus l'habitude. Et c'est vrai que... ma pra-fo m'a conseillé aussi d'utiliser ça, tout simplement parce que tout le collègue, tout le collègue s'y... s'y tient »

Pour ce cas, les enseignants acquièrent ces savoir-faire langagiers spécifiques à l'enseignement de l'allemand par une implication progressive dans leur métier sous la direction de leurs praticiens formateurs. Ceci est à l'encontre des « connaissances tacites » (Hymes, 1972), que les locuteurs natifs mobilisent dans la communication quotidienne avec leurs compatriotes. En effet, les savoirs langagiers génériques des enseignants, acquises durant leur apprentissage de l'allemand, ne sont pas transposables telles quelles dans le contexte de l'enseignement de cette langue au degré primaire. L'articulation de leurs savoirs langagiers génériques dans le contexte scolaire permet à ces enseignants de réactualiser leurs savoir-faire langagiers du quotidien qui se transforment en savoir-langagiers enseignables (Schneuwly, 1995). Cette réactualisation fait partie de leur « apprentissage social » (Dolz, Pasquier, & Bronckart, 1993), mis en route par leurs trajectoires d'apprentissage en allemand qui mettraient en évidence leur attitudes envers l'enseignement de cette langue au degré primaire.

### **Trajectoires d'apprentissage et attitudes des enseignants**

Par trajectoire d'apprentissage, nous entendons une imbrication d'expériences de l'apprentissage (Porquier, 1995) de l'allemand en tant que langue étrangère. En effet, les enseignants participant

à notre recherche ont tous fait au moins un séjour de six semaines dans un pays germanophone où ils ont rencontré différents modèles d'enseignement susceptibles d'influencer leurs représentations de l'enseignement de l'allemand au degré primaire. Cependant, comme le témoigne l'enseignante dans l'extrait suivant, un séjour de six semaines dans un pays germanophone ne suffit pas pour pratiquer l'allemand et stabiliser les connaissances de cette langue.

« Euh, c'est de moi-même. Enfin, je pense que... j'ai pas assez, parce que pour moi, c'est important de partir à, dans un endroit où on pratique la langue allemande pour justement l'enseigner. Et puis euh, là je suis partie que deux mois...[.] pour l'HEP pour euh, être admise à la HEP, donc euh... c'était sous contrainte alors que...Voilà, j'aurai aimé, j'aimerais bien partir une fois, refaire un séjour linguistique..."AS: ... mais pour moi-même et pas pour l'école, pour être admise. »

En outre, pour une autre enseignante, c'était plus facile de s'exercer en allemand dans un milieu naturel d'un pays germanophone où le contact avec les locuteurs était plus facile que dans le milieu guidé helvétique où elle a été scolarisée. Une telle expérience pourrait influencer l'attitude de l'enseignante envers la langue enseignée. Par attitude, nous désignons la prise de position de l'enseignant d'une langue étrangère vis-à-vis de l'utilisation de cette langue en classe.

« Alors c'est différent parce qu'à Berlin euh... on est dans le bain...[.]..Donc euh... y a de l'allemand partout et puis c'est vrai que c'est beaucoup plus facile de prendre la parole euh... en allemand. On ose plus qu'ici je pense, ouais... aussi peut-être... les gens sont peut-être un peu plus froid et plus euh... plus à juger... en Suisse qu'en... en Allemagne, en tout cas dans le contexte où j'étais parce que... dans le contexte où j'étais, c'était entouré d'étudiants ou alors, on est beaucoup sortis... »

La double identité de locuteur générique et de locuteur professionnel pourrait engendrer l'attitude des enseignants en tant que modèles d'apprentissage réussis pour leurs élèves ou alors comme des natifs qui ont échoués (Cook, 1995, 1999, 2004) car ceci toucherait à leur sentiment de légitimité. Si les enseignants se considèrent comme des natifs échoués, leur insécurité linguistique pourrait influencer leur perception de compétence dans l'utilisation de cette langue en classe. Ainsi, cette enseignante est très exigeante envers elle-même quant à l'utilisation de cette langue en classe car elle appréhende l'échec dans son emploi. De ce fait, elle se sent bloquée même si elle a des compétences attestées de haut niveau en allemand.

« Ben je mets toujours la barre assez haute et puis euh... je n'ai jamais l'impression de réussir bien alors qu'en fait ben, c'est... c'est le cas...je pense que... je n'ose pas assez euh... aborder certains sujets en allemand avec certaines personnes parce que je me dis que j'ai pas les

compétences alors qu'en fait, peut-être euh... je les ai tout à fait...peut-être ça va... la formulation... en allemand va être bloquée par le fait que... que je me dis que... j'ai j'y arrive pas. »

Par ailleurs, même si les enseignants sont passés par une expérience positive de l'apprentissage de l'allemand, leur sentiment de devoir professionnel (Kubaniyiova, 2009) pourrait contrebalancer leur sentiment de légitimité en tant que modèle d'apprentissage qui a le droit d'enseigner une langue étrangère dans un contexte scolaire. Dans l'extrait suivant, l'enseignante explique comment ses obligations professionnelles et l'image de l'expert pédagogique qu'elle a envie de donner ne lui permet pas de sentir à l'aise dans l'utilisation de l'allemand dans la classe.

« Alors si c'est moi qui parle allemand avec des amis, là oui, si je fais des erreurs je vais trouver que ce n'est pas grave, mais... si je parle allemand à des élèves à qui je... dois faire apprendre la langue, là par contre, j'aurais beaucoup plus peur de, de faire des erreurs de grammaire, d'accord etc...Euh de peur de leur inculquer euh, quelque chose de faux. ... si, si je parle allemand pour moi, ça m'est complètement égal, enfin... pas complètement égal, je vais , peut-être faire moins attention, si je parle allemand pour, en tant qu'enseignante, là oui, je ferais beaucoup plus attention et je serais... dans ce cas-là moins à l'aise. »

Nous constatons que les sentiments d'insécurité linguistique de ces enseignantes proviennent de leur perception des « normes endogènes » qui sont étalonnées sur le niveau de compétence d'un locuteur natif supposé idéal (Roussi & Messin, 2011), c'est-à-dire la perception de ses erreurs, des particularités de son discours de non-natif.

## **Conclusion**

Nos données mettent en lumière les réaménagements identitaires chez des enseignants liés à leur passage de locuteur générique à locuteur enseignant professionnel. Ce réaménagement est déclenché par la mise en mot de leur trajectoires d'apprentissage où ils ont été impliqué comme des « acteurs sociaux » (Coste, Moore, & Zarate, 1997) dans différents contextes d'utilisation de l'allemand. Ayant d'abord passé par un apprentissage formel de l'allemand, ils ont aussi rencontré d'autres modèles d'enseignement qui privilégient la communication dans cette langue. L'imbrication de ces expériences a mis en évidence la concurrence de leur idéal de l'enseignement de l'allemand avec leur devoir professionnel (Kubaniyiova, 2009). Nous faisons l'hypothèse qu'il serait intéressant de voir si cette concurrence se répercute sur le propre agir des enseignants en classe, en particulier sur comment la perception de compétences langagières des

enseignants régule la dynamique de leurs compétences en situation de classe. En ce sens, nous pouvons dégager quelques perspectives didactiques pour la formation des enseignants en terme de prise de conscience du décalage entre leurs perceptions et leurs pratiques effectives.

*Halder Mandira*  
*GRAFE-FORENDIF, Université de Genève*

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences langagières *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 193-227). Lille: Presses du Septentrion.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castelotti, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue: dénativiser l'enseignement des langues ? In F. Dervin & V. Badrinathan (Eds.), *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 29-46). Bruxelles-Fernelmont: E.M.E.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. A. Soler & M. P. Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57): Springer Netherlands.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93-98. doi:10.1080/07908319509525193
- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Cook, V. (2004). Basing Teaching on the L2 user. In E. Llurda (Ed.), *Non-native Language Teachers, Perceptions, Challenges and Contribution to the Profession* (Vol. 5, pp. 47-61). United States of America: Springer.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Strasbourg (Conseil de l'Europe)*.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 23-37.
- Edelenbos, P., & Kubanek, A. (2009). *Gute Praxis in Fremdsprachen-Frühbeginn*. Braunschweig: Westermann.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In P. J. B & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kubaniyiova, M. (2009). Possible selves in Language Teacher Development. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language, Identity and the L2 Self* (pp. 314-332). Bristol: Multilingual Matters.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des

parcours. *Etude de Linguistique Appliquée*, 92-102.

- Roussi, M., & Messin, K. C. (2011). L'insécurité linguistiques entre pratiques enseignantes et compétences langagières: vers une redéfinition du rôle de l'enseignant de langues. In F. Dervin & V. Badrinathan (Eds.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement- apprentissage des langues étrangères* (pp. 280): E.M.E. Editions.
- Schmale, G. (2013). Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue? ? Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière. *Langages*, 189, 27-45. doi:10.3917/lang.189.0027
- Schneuwly, B. (1995). *De l'utilité de la «transposition didactique»*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research : Design and Methods* (5th ed.). London, United Kingdom: SAGE Publications.



## **Introduction**

Comment un élève décroche-t-il avec l'écriture en classe de bac professionnel ? Sous l'apparence de l'incapacité, du refus, ou de l'indifférence, de quoi est vraiment fait ce détachement de l'institution et du savoir qui y est transmis ? En quoi le décrochage scolaire implique-t-il une sphère plus large, plus personnelle ?

C'est avec le cas de Luc qu'on tentera de comprendre comment un élève échoue ou parvient à nouer désir et savoir pour accéder à soi.

## **Cadre théorique**

Notre théorie du sujet se réfère à la didactique clinique (TERRISSE et CARNUS 2009, 2013), envisageant la transmission du savoir sous l'hypothèse freudienne de l'inconscient. Singulier, assujetti et divisé, le sujet-élève est également pris dans le didactique (CARNUS 2013). Il est mu par la pulsion épistémophilique (FREUD, 1908) d'un point de vue intime, tout en étant situé socialement : l'école et ici la classe de français où un enseignant dialogue avec ses images scripturales (REUTER et DELCAMBRE 2002). Le savoir est donc considéré autant comme un savoir scolaire qu'un savoir intime, conscient ou pas.

L'apprentissage de l'écriture met en branle des enjeux puissants : le sujet-élève est un parlêtre en lien avec l'Autre et son désir, et le symptôme articule Réel, Symbolique et Imaginaire (LACAN 1975). En cernant au plus près l'objet (a), l'écriture borde le trou et permet l'assomption du sujet (LACAN 1966).

Son déjà-là (CARNUS 2003) va influencer son écriture : tant son rapport à l'écriture (BARRÉ-DE MINIAC 2000) que son histoire scolaire.

## **Questionnement**

Pour comprendre les mécanismes d'accrochage et décrochage scolaire, nous voulons vérifier l'hypothèse que l'apprentissage de l'écriture se réalise lorsque les conditions de celle-ci permettent au sujet-élève de rencontrer désir et savoir, lui faisant accéder à l'assomption de soi.

## Méthodologie

Notre recherche utilise une ingénierie didactique centrée sur le sujet-élève dans une écologie habituelle. Elle s'appuie sur l'observation de quatre élèves volontaires en classe de français de première bac pro en lycée professionnel durant une séquence complète « écrire une nouvelle à chute », entre mars et mai 2016.

Le corpus étudié comporte l'enregistrement vidéo des 6 séances, soit 12 heures, les productions de textes des élèves et les entretiens sonores individuels après chaque séance avec la chercheuse, soit 9 heures d'entretiens ainsi que 2 entretiens avec l'enseignante de 1h30 au total.

Ceux-ci sont demi-directifs de sorte que les sujets puissent construire leur pensée. Entretiens et discours des vidéos sont tous retranscrits en verbatims. Leur analyse fine et croisée cerne les questionnements, les choix et les motifs des élèves en situation d'écriture. Relevant de la pensée par cas (PASSERON et REVEL 2005), une vignette décrit, construit un cas singulier et donne une formule constitutive de la position de sujet (TERRISSE 2013). Riche d'une universalité battant en son cœur, la singularité du cas nous dira quelque chose de notre humanité (TERRISSE 2000).

Pour cet article, nous présentons la vignette didactique clinique de Luc parce qu'il a rencontré des difficultés d'écriture. Se limiter à un cas est aussi un moyen de le présenter plus amplement.

## Résultats

Balade dans la forêt du désir : Luc is coming  
« *mais moi en m'inspirant j'ai essayé de faire  
quelque chose qui vient de moi aussi en quelque sorte* »

### L'épreuve de l'écriture entre accrochage et décrochage

Dessinons d'abord la trajectoire d'écriture de Luc durant la séquence. Les trois premiers cours portent sur la lecture de nouvelles à chute et de courts exercices d'écriture. Luc participe activement et écrit avec plaisir avec Blow<sup>193</sup> son binôme, reconnu comme celui qui aime le « trash ». Même si Luc se présente comme modérateur et protecteur de Blow, ils écrivent en accord et avec succès dans cette direction.

<sup>193</sup>

Egalement un des quatre élèves suivis.

*C2<sup>194</sup>/Viviane<sup>195</sup> : oui c'est... c'est bien aussi ils ont quand même respecté le texte heu ah c'est bien mais vous avez quand même trouvé les mots de sens contraire tout en restant correct... donc c'est c'est bien aussi voilà vous avez bien rigolé très sympa*

L'écriture individuelle de la nouvelle démarre au cours 4. C'est à ce moment que Luc décroche. Le concept d'épreuve (TERRISSE 1994) prend tout son sens : épreuve du sujet, associée à la contingence, c'est-à-dire à ce qui peut ne pas être. L'élève n'est pas assuré de l'appropriation du savoir durant son apprentissage.

*E3 /Luc : heu déjà j'ai une idée pour le sujet mais après comment ça va partir je sais pas (...) bah le sujet ce serait sur Game of Thrones*

Il peine à démarrer :

*C4 / Luc : moi j'ai pas d'idée... moi j'ai pas d'idée*

Il se met à écrire mais refuse de montrer son travail à Viviane.

*C4 / Luc : nan nan je veux pas (il retire sa feuille de la table)*

A la fin du cours, il a noté deux idées, structurées par le schéma narratif, reprenant des épisodes majeurs de *Games of Thrones*<sup>196</sup>, notamment le personnage Jon Snow.

Le lendemain, il évoque une 3<sup>ème</sup> idée autour d'un vendeur de savon qu'il abandonnera.

*E4 /Luc : le problème c'est que les les deux idées que j'ai eues elle sont enfin moi j'aime bien mais après c'est heu... bah c'est c'est carrément enfin j'explique en fait je raconte heu l'épisode quoi*

Luc a cerné sa difficulté : il est tiraillé entre inventer une nouvelle à chute et parler de GOT<sup>197</sup>

Le cours 5 ressemble au douloureux cours 4 pour Luc qui rédige finalement une des idées sur GOT. Quand Viviane peut enfin le lire, elle lui signifie ce qu'il savait déjà :

<sup>194</sup> C1 désigne le cours 1, C2 le cours 2 etc, et E1 l'entretien individuel 1, E2, l'entretien 2...

<sup>195</sup> La Didactique Clinique considère l'élève ou l'enseignant comme un sujet singulier et a pour habitude de les désigner par un prénom pseudonyme, pas par leur fonction.

<sup>196</sup> *Games of Thrones*, la série de HBO, créée par David Benioff et D. B. Weiss, diffusée depuis 2011.

<sup>197</sup> Abréviation pour *Games of Thrones*.

*C5/Viviane : il faut que tu inventes... toi tu me racontes des films*

Luc est manifestement désespéré. Mais le soir il trouve son scénario : Jon part dans la forêt, perd son loup puis ils se retrouvent : c'est en fait un petit garçon fan de GOT qui jouait dans sa cabane avec son chien.

*C5 : Viviane : c'est bien Luc tu t'es débloquenté*

Mais ce déblocage reste mystérieux.

*E5 / Luc : ça m'est venu d'un coup donc heu*

Réhabilité devant tous, il exulte. Ensuite il ne travaille plus guère et achèvera la nouvelle chez lui.

Comment Luc a-t-il bloqué puis trouvé une sortie à son impasse ? Découvrons son déjà-là pour éclaircir les mécanismes à l'œuvre.

Le déjà-là (CARNUS 2001) désigne la part latente et influente chez le sujet enseignant. Le sujet élève est lui aussi déterminé par un déjà-là composé de multiples facettes.

### **Le déjà-là : rapport à l'écriture**

Le concept de rapport à l'écriture (BARRE DE MINIAC 2000) désigne les idées, attitudes, valeurs, sentiments... concernant l'écriture, son apprentissage et ses utilisations. Qu'en est-il chez Luc ?

Luc aime écrire.

*E2/ Chercheure : donc du coup l'écriture pour toi c'est pas très compliqué hein*

*Luc : oh non pas pas tellement non*

D'ailleurs il écrit en dehors de l'école des scénarios de jeux de guerre avec figurines.

*E2/ Luc : ha oui enfin un peu quand pendant le week-end enfin le le soir enfin en fait ce qu'on fait quand on se voit un week-end c'est le le le samedi on écrit le scénario le samedi soir après on prépare notre stratégie et le dimanche on joue*

Ecrire rime avec plaisir surtout entre amis, moins à l'école.

*E2 / Luc : bah c'est pas que ça m'apporte moins de plaisir c'est que les scénarios je suis avec vraiment tous tous mes potes que je connais depuis heu depuis assez longtemps*

Son enseignante ignore cette pratique. Une frontière étanche demeure dans son esprit. Pourquoi ?

*E1 / Luc : bah ouais un peu enfin c'est pas vraiment des rédactions quoi parce que c'est pas noté c'est un exercice en fait c'est juste pour le plaisir quoi on écrit ça donc*

Il aime cependant travailler avec Blow qui lit à sa place quand Luc est gêné et qu'il dépasse parfois dans le « trash ». Le binôme forme une synergie se délectant du morbide, impulsée a priori par Blow et largement partagé avec Luc. Qui a réellement la prérogative de ce goût ? Aux yeux d'autrui, c'est Blow. Ainsi Viviane commente leur texte lu par Blow.

*C1/ Viviane : une question mentale voilà une disposition mentale déjà à voir des choses comme ça... occultes... oui en même temps c'est ça ressemble à l'auteur*

Et finalement Luc n'est pas reconnu comme auteur. Blow ou le groupe d'amis apparaissent comme ceux qui donnent les idées. Luc a besoin de leur inspiration et rédige ensuite.

*E1 / Chercheure : quand vous faites ça vous êtes à plusieurs à écrire ou t'es tout seul?*

*Luc : non en principe les autres y sont enfin ils ont l'inspiration donc euh c'est moi qui écrit et eux ils me donnent des idées en même temps*

Curieusement s'il se fond dans l'écriture collective, l'écriture en binôme le distingue dans la classe.

*E1 / Luc : c'est pas pas c'est pas pareil que les autres parce que parce que les autres ça se regroupait un peu et nous c'était un peu à part quoi ...à la fin (...) nous c'est à la fin bah il voit sa mort et il se pend pour l'éviter bon ça c'est je sais pas*

Ainsi, teinté de plaisir et d'aisance, le rapport à l'écriture de Luc recouvre un large territoire séparé par un mur solide. Impulsée par le désir de Luc et bordant sa division, l'écriture de la

violence tente pourtant de glisser vers la classe via GOT ou l'écriture « trash ». Avec Blow, il s'agit de se singulariser. Luc s'engagerait-il au final dans une recherche de lui-même ?

Même si la question de l'inspiration le taraude et l'inquiète par l'impossibilité de la convoquer volontairement, il demeure un élève à l'aise avec l'écriture. Pourquoi cette difficulté inattendue surgit-elle ici ? Nous postulons qu'un autre déjà-là plus intime et personnel se joue, relevant de son histoire familiale et de son orientation.

### **Le déjà-là : histoire scolaire du sujet**

L'orientation de Luc est fortement liée à son père.

*E3/ Luc : on a déménagé sur B\*... là mon père a construit la maison et heu bon ça... je suis arrivé en cinquième bon... de la cinquième à la troisième je l'ai pas du tout aidé au jardin parce que ça m'intéressait pas... et à force de l'entendre rabâcher ouais tu pourrais faire des efforts et tout et tout... ça ça m'a donné envie d'essayer de faire un effort... du coup j'ai fait un stage à la mairie de B\* en... au niveau espace vert... et ça m'a plu du coup je suis arrivé là*

Le père castrateur conduit l'enfant à rencontrer la loi et le désir de la mère (avec laquelle l'enfant est en fusion) est refoulé. L'enfant accède au stade symbolique en tant que sujet désirant et peut alors nommer son désir.

*E3/ Chercheure : tu voulais faire des efforts ou tu voulais faire du jardin ?*

*Luc : je voulais faire des efforts d'abord... et après maintenant je veux faire du jardin... parce que avant je voulais faire une école de com' enfin pas faire une école mais heu je voulais faire des études dans le commerce... comme mon père quoi en gros*

*Chercheure : qui a fait des études dans le commerce*

*Luc : ils a- beh oui avant mon père il a fait des études de commerce... il voulait être commercial... comme mon grand-père ( ...) donc moi au début j'étais parti dans le commerce j'ai fait des stages... j'sais pas par exemple comme Gamm Vert... et heu il y a un magasin... par rapport aux figurines et aux cartes et tout heu à C\* j'en ai fait un aussi ça m'a donné envie de le faire et heu au moment... au troisième stage je savais pas quoi faire du coup j'suis allé à la mairie et ça m'a encore plus plu que le commerce... et du coup je me suis mis à tailler*

Avec la construction de la maison finalement tout s'ordonne : les efforts exigés comme expression de l'interdit, le désir ou l'orientation professionnelle via les espaces verts (connotée

par les figurines de jeu) et chacun prend place dans la lignée. Enfin la famille nucléaire s'organise aussi : par et dans le jardin :

*E3/ Chercheure : et aujourd'hui vous faites le jardin tous les deux avec ton père ?*

*Luc : ouais mmm... ça dépend... pour le potager moi je l'aide pas... il se débrouille (rire)*

*Chercheure : pourquoi ?*

*Luc : pour l'aider j'sais pas j'aime pas trop j'aime pas trop faire ça... j'sais pas c'est pas... par rapport à ce qu'on va faire plus tard c'est pas vraiment des potagers qu'on va faire c'est plutôt tondre.... tailler les arbustes des trucs comme ça*

*Chercheure : donc tu t'occupes de quoi de tondre et tailler les arbustes ?*

*Luc : ouais... voilà surtout*

*Chercheure : il y a des fleurs dans votre jardin ?*

*Luc : heu oui*

*Chercheure : qui s'en occupe ?*

*Luc : maman*

Et Luc devient celui qui réussit :

*E3/ Luc : parce que depuis la troisième maintenant j'ai des meilleurs résultats parce que avant c'était pas... pas très bien... ma moyenne c'était heu neuf dix maintenant c'est heu treize quatorze*

Pour conclure, l'histoire scolaire de Luc se construit en lien avec l'histoire familiale et ses éléments - jardin, maison, filiation- vont nous donner une seconde clé pour saisir la pertinence de la réponse de Luc à la demande de l'enseignante.

### **Enjeux d'enseignement et d'apprentissage**

Du côté enseignant, Viviane a une courte manœuvre, car elle ignore beaucoup d'éléments : les déjà-là de Luc pour grande partie bien sûr, mais aussi l'écriture extra-scolaire de Luc qui aurait pu lui être rapportée. Luc est secret. De même garde-t-il cachés ses écrits en cours.

Le geste professionnel de l'enseignante vise à tenir la barre du non de l'ordre symbolique en rappelant les exigences, tout en encourageant le désir de Luc. C'est un geste délicat car plein de nébuleuse concernant la forme de ce désir : la division du sujet-élève est une méconnaissance et pour l'enseignante et pour l'élève lui-même. Le texte en révélera quelque chose. Terrible

paradoxe que d'écrire pour savoir ce qu'on veut écrire.

Du côté de l'élève, le travail d'écriture l'engage intimement et totalement : en tant que sujet, dans l'écriture. Le symptôme selon Lacan est ce qui articule Réel, Symbolique et Imaginaire. Alors le langage devient le lieu du symptôme (BARRE – DE MINIAC 2000 page 28, CHEMANA 1987). Le sujet est un parlêtre (LACAN 1975) et son discours va border le trou, l'objet (a), le manque à être originel, soutenant le désir et le langage.

La nouvelle de Luc appelle à un décryptage montrant comment elle transpose des éléments autobiographiques via GOT.

La Promenade Arrive ! / Promenade is Coming !

Là, au milieu de l'immense plaine enneigée se dresse la capitale du nord. Forteresse aux murs et aux tours noirâtres. Cette forteresse a été bâtie dans l'amour d'un père pour son fils. Elle abrite le fils d'une famille de noble qui gouverne le nord.

Dans cette forteresse vit le fils du puissant seigneur qui gouverne le nord : Jon est son nom. Ce jour-là, Jon sort de sa forteresse avec son loup dans les forêts aux environs de la cité. Un magnifique loup blanc aux yeux rouges. La forêt est constituée d'extraordinaires pins vieux de plusieurs décennies, alignés dont les sentiers sont naturellement tracés par les animaux sauvages peuplant la forêt.

Alors qu'il se balade dans cette forêt en suivant pointilleusement les sentiers enneigés de la forêt. Jon se retourne d'un coup et s'aperçoit que son loup a disparu. Inquiet et paniqué il se lance dans sa recherche.

Jon marche, puis petit à petit, il se met à courir à travers les bois. Il court à droite, à gauche, puis à droite et encore à gauche. Il a l'impression de le voir partout où il pose le regard. Cette ombre blanche aux yeux rouges qui se fond dans le décor, gambade dans les bois à la recherche de son maître. A cause du froid son flair est moins puissant et le loup se perd dans la forêt. Chaque pas dans la neige les rapproche d'une retrouvaille inévitable.

Les deux amis de toujours sont sur le point de se retrouver. Il ne reste qu'un arbre pour qu'ils se retrouvent enfin, pour que Jon puisse revoir la frimousse légèrement recouverte de neige de son vieux compagnon.

Au moment où ils se retrouvent on entend crier au loin :

« Jon! Il faut rentrer à la maison mon fils! Il fait froid dehors. »

« Oui maman ! Vien Rex on rentre ! »

Le petit Jon, Fan de Game of throne était en train de jouer à cache-cache avec son chien Rex, dans le sous-bois enneigé de son jardin, où se situe la cabane construite par son père.

1ere Bac Pro

**Note :**

**Appréciations :**

	Luc	GOT	Sa nouvelle
Luc et Jon : Identification	10. Ne propose pas de pseudonyme pour la recherche, il est comme sans nom 11. Jon : variante anglaise du vrai prénom de Luc	Jon Snow	Jon petit garçon
	fan de GOT	série TV	Double lecture : Jon Snow, Fantôme son loup, univers médiéval
	jeux de guerre	la guerre	« capitale du Nord » « Forteresse aux murs et aux tours noirâtres » « puissant seigneur »...
Fonder sa place : sa maison, son orientation, sa filiation	Le père : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construit la maison</li> <li>• Exige des efforts</li> </ul> Le fils <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouve son orientation : paysagisme</li> <li>• Rompt avec la tradition familiale</li> </ul>	Eddard Stark <ul style="list-style-type: none"> <li>• seigneur de Winterfell qui adopte Jon un bâtard</li> </ul> Jon Snow 4. Garde de la Nuit : défend le mur 5. considéré comme traître en aidant les Sauvageons 6. moyen de s'affirmer dans la filiation	Forteresse/ Cabane construite pour le fils : « bâti dans l'amour de son père pour son fils »
	Entretien familial du jardin 4. Potager : le père 5. Floral : la mère 6. Luc fils unique : la taille des haies	Jon garde le Mur	L'enclos du jardin
Luc et le loup : aspirer à, désirer	Luc bloque et retrouve enfin l'inspiration : assomption du sujet	Jon meurt et retrouve la respiration : il ressuscite, près de Fantôme	Le petit Jon perd son chien et le retrouve

## Ressorts de l'écriture chez Luc

Son premier ressort est le principe de répétition avec la figure de Jon Snow dans lequel Luc se projette. La compulsion de répétition ( FREUD 1920) désigne un processus inconscient répétant une situation ancienne et douloureuse et la croyance qu'elle est motivée par le présent. Luc « répète » une situation douloureuse issue de GOT, en tant que spectateur et scripteur : Jon Snow fils bâtard, gardien du Mur protège le royaume contre les ennemis. Mais il accueille les Sauvageons menacés par les Marcheurs Blancs et signe sa perte. Considéré comme traître, il sera assassiné par d'autres gardes. Il s'agit d'accueillir sa partie sauvage, non reconnue et bâtarde, et l'introduire au sein du royaume pour être soi, entier, vivant. Le loup, animal sauvage et inquiétant comme le désir, (r)éveillera à la vie.

Le deuxième ressort de son écriture est qu'elle est soutenue par le paradoxe du désir de l'autre. Il s'agit d'un côté de ne pas avoir le désir de l'autre car Luc doit écrire une nouvelle personnelle. L'inspiration du groupe d'amis est impossible ici, et Luc quitte finalement l'imaginaire trash de Blow. C'est maintenant l'innocente histoire d'un petit enfant jouant dans son jardin. En même temps il est aliéné au désir de l'Autre : il le soutient, le fait entrer dans le symbolique et le reconnaît en tant que sujet ( LACAN 1958). De qui Luc a-t-il pris le désir ?

*E6 / Luc : j'pensais à Game of Thrones et du coup je me suis dit faut que je fasse un truc comme les autres du coup j'ai pensé j'ai réfléchi deux trois minutes et puis ça m'est tombé dessus comme ça*

Autrement dit qui désire aussi GOT et que font les autres ? Luc sait que Viviane regarde avec intérêt GOT, ils en ont déjà discuté durant l'année avant cette séquence. Et les autres « font » des nouvelles. Il prend donc le désir de l'enseignante, ici métaphore paternelle, référente de l'ordre symbolique et du langage : l'Autre. C'est elle le nom-du-père qui se substitue au désir de la mère, dépasse le principe de répétition mortifère, oriente le désir et introduit dans la chaîne des signifiants.

Troisièmement, Luc témoigne du changement dans son rapport au savoir : il est un vrai auteur qui trouve des idées. Déconcentré à la fin de la séquence, il préfère aider un élève que travailler.

*C6/ Luc : madame... madame c'est bon... je lui ai trouvé un sujet à Valéry*

Quatrièmement le sujet émerge. Entre GOT et la nouvelle à chute, entre le ça et le surmoi, entre l'objet (a) et le symbolique, le sujet résout la contrainte, en fait un symptôme dans le langage, dans la nouvelle. Il accède à son assomption (LACAN 1953). C'est un sujet en tant que tel avec une conscience de soi. C'est aussi un sujet capable d'écriture qui possède un savoir-y-faire : ce que développe un sujet lors de l'épreuve (TERRISSE 1994), des inventions propres à chacun. Enfin c'est un sujet auteur. Les images scripturales (REUTER et DELCAMBRE 2002) de Luc sont en mouvement, l'apprentissage se fait dans l'épreuve :

*E6 / Luc : enfin après pour pour écrire faut rester le plus simple possible...faut pas enfin... faut faut sortir du... du commun par rapport aux autres... c'est sûr faut pas faut pas essayer de d'écouter les autres faire et d'essayer de faire exactement la même chose... faut rester heu simple ... enfin faut que ce soit son imagination comme la prof nous la dit donc heu ... enfin après j'ai j'ai réalisé que c'est ça ... y faut faut vraiment que ça vienne de nous... faut pas faut pas trop s'inspirer ... mais moi en m'inspirant j'ai essayé de faire quelque chose qui vient de moi aussi en quelque sorte ... donc... faut si on veut s'inspirer faut s'inspirer mais sans trop s'inspirer non plus*

## **Conclusion**

Quels mécanismes sont à l'œuvre dans le décrochage scolaire en apprentissage de l'écriture ? Il semble que le sujet ne parvient plus à nouer désir et savoir et l'apprentissage l'engloutit.

Crocher le désir. Luc aura trouvé les crocs de Fantôme pour crocher le sien et s'accrocher lui-même à la réussite. Il a desserré la maille de son écriture fortement assujettie à l'institution. Il aura introduit le loup dans l'école tout en parvenant à le dompter. Sa trajectoire réveille une histoire et une orientation scolaire qui continuent de se construire et cette séquence a permis peut-être à Luc de confirmer le virage scolaire vers la réussite.

**CADIOU Sandra**  
**UMR EFTS, UT2J**

## **BIBLIOGRAPHIE**

Barré-de Miniac C. (2000) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., & Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris: Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos : Diffusion, Economica.
- Chatellier, M. (2004). Désir et Ecriture à l'Insu du Sujet. In *Apprendre soi-même connaître le monde*. Lyon. Consulté à l'adresse : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/13.pdf>
- Combis-Carnus, M.-F. (2001, mars 6). *Analyse Didactique du Processus Décisionnel de l'Enseignant d'EPS en Gymnastique*. Toulouse III Paul Sabatier, Toulouse.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41.
- Freud, S. (2012). Constructions dans l'analyse. In *L'analyse finie et l'analyse infinie ; suivi de Constructions dans l'analyse*. Paris: PUF.
- Freud, S. (2002). Les théories sexuelles infantiles. In D. Berger & J. Laplanche (Trad.), *La vie sexuelle* (chap.2). Paris: Presses universitaires de France.
- Images du scripteur et Rapports à l'Écriture. (2002, juin). *Pratiques* 113-114.
- Lacan, J. (1966, 1971) *Écrits I et II*, Seuil
- Lacan, J. (1971). Lituraterre (p. 56-64). Présenté au Séminaire 18 : D'un discours qui ne serait pas du semblant, Paris. Consulté à l'adresse : <http://staferla.free.fr/S18/S18%20D'UN%20DISCOURS...pdf>
- Lacan, J. (1974). Séminaire 22 : RSI. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I.pdf>
- Menès, M. (2012). *L'enfant et le savoir: d'où vient le désir d'apprendre?* Paris: Éditions du Seuil.
- Neveu, F. (2012). *Atelier d'écriture? : le tour de la question en 90 points essai*. Paris: l'Harmattan.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (Éd.). (2005). *Penser par cas*. Paris: École des hautes études en sciences sociales.
- Porge, E. (2016). La sublimation, lieu de la satisfaction de la répétition dans un mouvement tourbillonnaire. *Essaim*, 36(1), 27. <http://doi.org/10.3917/ess.036.0027>
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Terrisse, A. et Carnus M.-F. [dir.] (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles: De Boeck, 2009
- Terrisse, A., Carnus, M.-F. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. EP&S.



## **Introduction**

En France, 140000 jeunes décrochent chaque année. Ce phénomène touche d'abord les élèves de lycée professionnel (56% de l'ensemble des départs) et par contrecoup leurs enseignants.

Selon la littérature existante, la professionnalité de ces enseignants inclut un rapport au décrochage scolaire (Demonet, 2015), qui peut jouer un rôle important dans l'expérience scolaire et le processus de décrochage des élèves. Ce rapport est structuré en partie par des schèmes de perception, de jugement et d'action d'autant plus influents qu'ils sont inconscients.

La formation initiale des professeurs semble pouvoir impacter le rapport au décrochage scolaire des enseignants en fonction de ses caractéristiques (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, Perrenoud, 2013). Mais qu'en est-il en réalité, et dans ce cas en particulier ? À partir d'une sociologie des dispositions, on peut postuler que l'habitus des enseignants conditionne leurs pratiques, que le rapport de ces enseignants au décrochage scolaire est une composante clef de cet habitus, et que la formation initiale des professionnels peut faire évoluer ce rapport à certaines conditions. Sur cette base, deux questions de recherche ont été formulées :

1. En cours de formation initiale, quelles évolutions des schèmes de perception, de jugement et d'action observe-t-on chez les futurs enseignants de lycée professionnel vis-à-vis du décrochage scolaire ?
2. Quelles expériences vécues en formation conditionnent-elles ces évolutions du point de vue des participants ?

Dans une optique de théorisation enracinée et de sociologie clinique, une recherche doctorale en cours consiste à accompagner et à interroger huit futurs enseignants inscrits depuis 2015 en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), parcours Lettres/Histoire-Géographie, à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Lyon 1. Trois séries d'entretiens approfondis sont planifiées à l'entrée du master 1, à sa sortie et à la fin du master 2. L'analyse longitudinale du matériau récolté, et son croisement avec les expériences vécues en formation, devraient permettre d'identifier l'impact éventuel des études sur l'habitus professionnel des néophytes, en particulier lorsque celui-ci est potentiellement mis en crise par le phénomène du décrochage scolaire. La première série d'entretiens a consisté en un dispositif d'allo-confrontation durant lequel chaque étudiant a visionné un document filmique présentant une situation scénarisée de décrochage scolaire qu'il a ensuite été invité à commenter. Les questions ont porté sur les perceptions, les jugements et les préconisations d'action des participants face au décrocheur, à sa famille, à l'équipe pédagogique et au phénomène global. Les schèmes identifiés ont été catégorisés par un processus d'induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013). Les premiers résultats révèlent des régularités mais aussi des

variations significatives des schèmes des informateurs confrontés à une même situation de décrochage scolaire. A partir de ces variations, une seconde enquête a été construite. Elle soumettait aux participants des questions liées à leur rapport au décrochage similaires à celles de l'enquête n°1 dont les propositions de réponse émanaient toutes exclusivement des propos recueillis auprès d'eux lors de cette dernière. Les futurs enseignants ont donc été confrontés aux schèmes de leurs pairs mais aussi aux leurs et ont eu la possibilité de sélectionner et/ou de compléter des réponses et/ou d'émettre de nouvelles propositions. Puis l'entretien consistait en un retour réflexif des étudiants sur leur année de formation afin d'analyser l'impact que celle-ci pouvait avoir eu sur l'évolution de leurs schèmes et d'identifier les facteurs qui pouvaient modifier ou non ces derniers. Enfin l'enquête proposait un dispositif d'allo-confrontation analogue à celui du premier entretien présentant une situation scénarisée de décrochage scolaire différente, source de nouvelles données. Par le biais de l'analyse du matériau recueilli lors de ces deux enquêtes, je peux vous présenter le portrait d'une informatrice et la potentielle évolution de son rapport au décrochage scolaire au contact de la première année de formation initiale.

Sarah a la trentaine et deux enfants. Diplômée d'un bac scientifique, son « objectif a toujours été d'être enseignante », « au début [de] SVT ». Puis, elle a connu « un super prof en terminale d'histoire » qui l'a « passionnée par cette matière » à laquelle elle a « eu 14 au bac ». Elle a choisi alors de suivre une licence d'histoire et s'est orientée vers le CAPES. Elle l'a « tenté deux fois », a échoué aux oraux de quelques points à deux reprises et s'est donc retrouvée « en totale déprime ». Puis, elle s'est « inscrite auprès du rectorat pour commencer les remplacements » : « c'était de la pédagogie que je voulais ». Elle a débuté en lycée général puis « en lycée pro ». « C'est [sa] cinquième année de contractuelle » et elle veut « vraiment travailler dans des établissements professionnels parce que la relation avec les élèves » « est totalement différente » :

Je pense que mon parcours explique mon choix d'aujourd'hui parce qu'avant d'être professeure d'histoire, je voulais être enseignante et je pense qu'on est enseignant en lycée professionnel avant d'être professeur d'histoire-géo ou de lettres. Alors qu'en lycée général, on est d'abord historien-géographe et ensuite enseignant.

Cette année, elle a intégré la formation master MEEF « pour préparer le concours », parallèlement elle a enseigné neuf de cours hebdomadaire dans un lycée professionnel. Cette expérience de vacataire lui a permis de valider un stage durant son temps de travail sans être accompagnée par un tuteur. Elle « a eu la chance d'avoir un proviseur adjoint qui a fait [son] emploi du temps d'enseignant en fonction de [son] emploi du temps à l'ESPE ». Ce choix n'a

pas été dû à « une question financière », elle aurait pu se consacrer à la formation et « être complétée par le chômage », mais pour elle l'enseignement est « un besoin », une « vocation », ce qu'elle « aime faire ».

## **1<sup>ère</sup> enquête**

Sarah « pense que dans les lycées professionnels il faut vraiment que la collaboration parents-professeurs [...] soit forte ». Elle estime « que la plupart des élèves sont soutenus par leurs parents. » mais concède que lorsqu'elle a appelé des familles, elle a « eu l'impression d'avoir une écoute ou un soutien » et que l'impact sur les élèves était « bénéfique sur du court terme ». Afin de communiquer avec les familles, elle privilégie l'oral, soit l'appel téléphonique et/ou l'entretien en face à face. Lors des rencontres, Sarah apporte « des preuves » du « manque d'assiduité » de l'adolescent, « du fait qu'il n'ait pas son matériel » et/ou « que les notes [...] sont mauvaises ». Lorsque les parents nient être informés de la situation scolaire de leur enfant, elle les confronte à leur responsabilité. L'informatrice pense que les familles mais aussi l'élève « sont en partie responsables » du décrochage de celui-ci « parce que le professeur donne un enseignement, mais ne peut pas forcer l'élève à [l'] accepter » et lui fournir « à chaque fois » les moyens matériels pour y accéder: « le minimum vital, la feuille, le stylo, ça fait partie de ce que ses parents doivent lui donner », ils « sont responsables de l'éducation de leur [enfant] ».

Sarah explique que lorsqu'un élève oublie ses affaires, il doit demander une feuille à ses pairs. Si personne ne peut lui en donner et que cette situation se répète, elle ne s'énerve pas et lui prête une photocopie qu'elle récupère en fin d'heure afin « qu'il puisse écrire » et « qu'il participe au cours » puis elle inscrit un mot dans son carnet. L'informatrice est agacée par cette situation à laquelle elle est très souvent confrontée. Mais, elle ne perçoit pas l'oubli de matériel comme un manque de respect car elle pense que les élèves n'ont pas « cette vision de la scolarité qui passe d'abord par un minimum de matériel scolaire ».

Sarah raconte qu'elle règle souvent des conflits d'élèves en classe. Dès le début de la dispute, elle « leur demande de se calmer tout de suite [et] de se taire ». Puis elle les prévient qu'elle prendra le carnet au « prochain qui parle ou qui agresse son camarade ». Si le conflit ne cesse pas, elle récupère le carnet et si cela ne suffit pas c'est l' « exclusion » à la vie scolaire. Elle précise qu'elle exclut rarement. Toutefois, elle vit quotidiennement avec les élèves « l'affrontement » car ceux-ci n'ont pas leurs affaires, ne veulent pas réaliser la tâche demandée et/ou ne cessent de se balancer sur leur chaise.

Pour l'informatrice, il « semble être important dans ces établissements » pour « faire face à certaines provocations » « de façon professionnelle », pour interpeller, stimuler, remettre en confiance les décrocheurs d'user « subtilement et intelligemment » « de la répartie ». Elle affirme qu'il faut veiller à employer un langage adapté avec les élèves car « si on utilise un vocabulaire qu'eux utilisent, forcément ça va dégénérer ». Elle ajoute qu'elle ne retient pas un élève énervé qui veut sortir de classe car « ça ne sert à rien ».

Sarah pense que le décrochage « est réel », « de plus en plus récurrent » surtout « en lycée professionnel » et que celui-ci est dû en partie au fait « que les classes sont chargées d'élèves qui ont des difficultés familiales ou scolaires » et que « les gros perturbateurs » sont laissés « au fond de la classe parce que c'est la seule solution » ou excluent afin que le groupe avance : « il faut arrêter », « des classes à trente mecs », « ils savent très bien qu'on ne peut rien faire », « le système scolaire aujourd'hui [...] il n'est pas fait pour les décrocheurs, il est fait pour ceux qui s'accrochent ».

Lors d'un conseil de classe, elle voterait « contre l'avertissement » pour un élève qui « se balance » et qui n'a pas « un vocabulaire [...] adapté » à condition qu'il évolue auprès d'elle. Elle voterait pour l' « avertissement » et « l'exclusion » s'« il n'a pas son matériel », si elle le vire « une fois sur deux » et s'« il est au fond de sa classe et [qu'] il ne fait rien. » Elle juge d'ailleurs qu'il est « peut-être temps » qu'un élève qui perturbe « une partie de l'année scolaire » « ne soit plus dans la classe ».

Sarah « trouve qu'il y a des élèves [dont] on sait dès le début » « [au vu de] leur comportement, [de] leur vice » « [qu'ils] ne finiront pas l'année ». L'informatrice ajoute que ces jeunes ont une attitude inadaptée qui n'évolue pas. Elle explique néanmoins que « tout enseignant doit faire en sorte d'aller chercher ces élèves pour qu'ils réussissent » et qu'un jeune qui « n'a pas le niveau scolaire pour être dans [une] classe » peut rattraper son retard à condition d'en avoir envie et d'obtenir des cours de soutien. Elle pense que « la plupart de ces élèves » « sont plutôt intelligents sauf que le système scolaire, le cadre, la discipline », « « l'enseignement [...] comme il leur est proposé » ne conviennent pas à « leur tempérament et ça bloque ». Toutefois, elle affirme qu' « on ne peut pas faire un enseignement pour chaque élève » même si le « niveau » et l'« attitude » des jeunes sont variés. Afin de lutter contre le décrochage, elle propose « que tous les établissements aient les mêmes moyens financiers » pour accéder à un matériel de qualité, pour « arrêter de surcharger les classes », pour « avoir un nombre d'heures qui nous permet [...] si on a des cas de décrocheurs [perturbateurs] dans trois, quatre classes » de « faire une classe à part » de « quatre, cinq » élèves et pour enseigner en binôme afin d'apporter « plus de soutien » à

l'élève. Enfin, elle explique que les équipes pédagogique et administrative doivent collaborer pour « résoudre le problème ».

## **2<sup>ème</sup> enquête**

### **Régularités**

Sarah rappelle que face à un décrocheur, « la première réaction à avoir c'est de rassurer l'élève » car « ça peut l'aider ».

Elle confirme l'écoute ou le soutien dont peut bénéficier un professeur lorsqu'il appelle les parents. Elle réaffirme que si un décrocheur oublie souvent ses affaires, elle en informera la famille par un « appel téléphonique » puis par un « entretien direct [avec] les parents et l'élève ». Elle rappelle aussi la part de responsabilité des familles dans le décrochage de leur enfant en expliquant qu'« un élève qui est livré à lui-même au quotidien » a davantage de risque de devenir « décrocheur [car] il n'est pas entouré ».

Quand un décrocheur chahute avec ses pairs, l'informatrice va adopter le même invariant pratique que lorsqu'elle règle une dispute en classe. Elle va « interrompre le chahut sans élever le ton ». Si le celui-ci perdure, « le ton ferme va s'imposer et si le ton ferme ne suffit pas », elle « peut aller jusqu'à l'exclusion de la classe. ». Elle ajoute qu'il « est très rare [qu'elle] crie en classe » alors qu'elle a « des élèves qui font du chahut » car « c'est contre-productif ».

Elle rappelle qu'elle serait prête à aider le décrocheur « à condition de pouvoir avancer » avec la classe. Par expérience, elle « reste persuadée que le problème en lycée pro c'est les classes surchargées » « qui ne sont pas du tout adaptées aux types d'élève qu'on a et aux difficultés qu'eux peuvent rencontrer » « à l'école et » « dans leur vie personnelle, quartier, famille ». Elle pense que même un enseignant très engagé auprès de ses élèves sera impuissant face à certains décrocheurs et obligé de déléguer leur accompagnement à « un dispositif à côté de la classe ». C'est pourquoi Sarah estime qu'« exclusion de la classe » un décrocheur peut l'aider car « il faut lui montrer que ses nombreuses perturbations » « ne peuvent pas continuer ». Elle préconise de lui faire intégrer une classe « de l'Education nationale », « plus adaptée », qui l'aiderait à « raccrocher au système scolaire », « par le biais d'autres types d'enseignement », dans laquelle il y aurait « quatre élèves, un enseignant et un éducateur présents ». Toutefois, elle complète son propos initial en proposant qu'au fur et à mesure « on le réintègre à la classe ponctuellement » puis « totalement. ».

Elle répète qu'il faut « donner les moyens financiers à tous les établissements » « pour agir contre le décrochage » en arrêtant « de surcharger les classes », « pour que chaque école ait un équipement matériel semblable et de qualité », et afin de développer l'enseignement par binôme qui est « pédagogiquement génial et formateur ».

L'informatrice estime que « l'exclusion définitive » « est le dernier recours », « après d'autres sanctions », « la rencontre avec les parents, la commission éducative ». Pour elle, « il faut éviter d'exclure mais parfois la situation » « est intenable parce qu'on a fait des efforts, on a pris en charge l'élève face à son décrochage » et « qu'il n'y a pas eu d'évolution donc » « on peut exclure. ».

La pratique de « ne pas avancer tous au même rythme » la dérange, pour elle « la pédagogie différenciée » est très « difficile à mettre en place » parce que « ça demande un boulot énorme ».

Enfin, elle rappelle « l'importance de l'équipe pédagogique et de la communauté éducative » « pour pallier au décrochage scolaire, faire remonter les informations, vraiment avoir un suivi » auprès des décrocheurs.

## **Variations**

Sarah rejette sa proposition initiale qui stipule que les parents « soutiennent leur enfant davantage que les enseignants. ». Cette idée ne la satisfait plus. Toutefois, elle ne justifie pas les causes de ce changement de perception.

Puis, pour décrire la relation qu'un professeur doit entretenir avec la famille, elle choisit la proposition qui énonce qu' « il faut une coopération entre parents, enseignants et élèves ». Elle explique que « si on exclut l'élément principal du décrochage forcément ça ne va pas fonctionner. » et qu'il faut prendre en compte l'élève. ». Elle élimine donc sa première réponse proposée dans l'énoncé de la question qui stipulait qu' « il faut vraiment que la collaboration parents-professeurs [...] soit forte » car celle-ci « exclu[t] l'élève ».

Pour elle, « aucun élève n'est irrattrapable », « l'enseignant engagé peut leur donner des clefs pour répondre à leur décrochage ». Or dans l'enquête n°1, Sarah explique « qu'il y a des élèves [dont] on sait dès le début [au vu de] leur attitude » qu'ils n'évolueront pas et décrocheront, que d'autres n'ont « pas les capacités à accepter cet enseignement » et « qu'on va [les] perdre ». Elle ajoute même qu' « il y a une part de fatalité » car il « y en a qui vont décrocher » ou « être exclus » parce qu'on ne pourra pas prendre « plus de temps » « pour les aider ».

Cette évolution de perception est confirmée par le choix de l'informatrice, pour définir la notion de décrocheur, de n'a pas sélectionner des propos qu'elle avait émis pour décrire certains « élèves [dont] on sait dès le début » qu'ils seront exclus. Elle qualifie un décrocheur comme « quelqu'un qui va abandonner car ce n'est pas seulement un élève qui est en difficulté, c'est aussi un élève qui a baissé les bras, qui ne se donne plus la peine de travailler et qui par conséquent se retrouve avec des lacunes et en échec scolaire. »

Enfin Sarah estime que « laisser [les décrocheurs] au fond de la classe » « ne va pas être la solution parce qu'ils vont tout faire pour continuer à perturber ou à ralentir le cours » alors que dans son discours initial elle déclarait que « si on veut avancer, les gros perturbateurs [...] on les laisse au fond de la classe parce que c'est la seule solution [ou] on passe à l'exclusion ».

### **L'impact de la première année de formation sur son rapport au décrochage scolaire.**

Sarah pense que la formation n'a pas d'impact sur son rapport au décrochage. Elle affirme qu'elle n'a « absolument pas », « dans la formation » eu un dispositif, une démarche, un enseignement, une rencontre, une discussion qui aurait pu modifier sa perception du décrochage scolaire à l'ESPE. Elle rappelle qu'elle n'a « pas fait de stage » car celui-ci « était intégré » à son temps de travail et que par conséquent elle n'a pas été accompagnée par un tuteur expérimenté. Toutefois, elle pense qu'elle a « appris par [sa] pratique plus que par la formation » et qu'elle a « peut-être vécu », « au travail » une évolution de son rapport au décrochage au contact « des classes surchargées » composées de décrocheurs. Pour elle, « cette formation prépare [très bien] à un concours » et non pas « à être enseignant », « ce n'est pas un master MEEF », il n'y a « aucune préparation professionnalisante ». Elle estime que le seul dispositif qui pourrait former à la professionnalité enseignante serait le stage car la formation à l'ESPE « est théorique à 300% ». Elle qualifie ces cours de « rabâchage » nécessaire « pour préparer le concours » et insiste sur le fait que les formateurs n'ont « jamais évoqué l'élève. », ou le « rapport élève-profs ». Elle ajoute qu'il n'y a eu « aucun cours [spécifique] sur la pédagogie de l'enseignement » ou « sur le métier » et que par conséquent il « est clair et net qu'elle n'ait rien appris cette année » sur « le métier de l'enseignement ». Elle explique qu'elle a été « tellement plongée dans le concours et dans les connaissances pures et dures scientifiques » qu'elle croit qu'on ne lui a donné aucune image du métier. Elle précise d'ailleurs que « la plupart des formateurs » « n'ont pas enseigné en lycée pro » et qu'elle ne sait « pas quelle image ils auraient pu [...] donner d'un enseignement qu'eux-mêmes n'ont pas pratiqué. ». Elle conclut cependant

que « c'est devenu un peu plus concret » lors « de la préparation orale, car les candidats doivent « savoir construire une séquence » et une évaluation en « rapport avec la pédagogie ».

## **BIBLIOGRAPHIE**

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck

Bernard, P.-Y (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF (Que sais-je ?).

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

Demonet, P. (2015). *Le rapport au décrochage scolaire des futur-e-s enseignant-e-s de lycée professionnel : comment et à quelles conditions leurs dispositions évoluent-elles durant leur formation initiale ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 12 avril 2016 dans <http://www.unige.ch/fapse/life/files/8714/5382/2433/these-demonet.pdf>

Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Nantes – 27, 28 octobre 2016



**- 3ème édition -**

**27 & 28 octobre 2016 à Nantes**

**KHOUAJA EL-Mahdi**  
**5<sup>ème</sup> année de thèse**  
**LEST-CNRS, Aix Marseille Université**



## **Les déterminants individuels et territoriaux du décrochage scolaire : une analyse multi niveaux dans l'académie d'Aix-Marseille.**

Résumé :

Cette contribution s'intéresse à l'étude des déterminants individuels et territoriaux du décrochage scolaire dans l'académie d'Aix-Marseille. L'hypothèse centrale est que les configurations socio-économiques des territoires et leurs caractéristiques économiques, sociales et culturelles impactent le parcours scolaire d'un élève. En proposant une modélisation multi niveaux par commune et par canton, on montre que l'événement individuel qu'est le décrochage scolaire est plus au moins sensible aux effets de composition liés à ces deux niveaux territoriaux. Le regroupement par commune affiche une certaine cohérence dont les caractéristiques peuvent impacter le décrochage scolaire avec des effets faibles et des intensités plus au moins fortes. Le décrochage scolaire dépend fortement des facteurs individuels.

Mots clés : Décrochage scolaire, territoires, multi niveaux

## **Introduction.**

En juillet 2013 et afin de favoriser la réussite des élèves, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République édicte un rapprochement de la politique éducative avec les réalités des territoires. Cette territorialisation de l'action publique n'est pas récente. A partir des années 80, avec la mise en place des plans éducatifs locaux des collectivités territoriales et la création des zones d'éducation prioritaires, les pouvoirs publics espéraient répondre à des besoins éducatifs spécifiques, en octroyant plus de moyens aux établissements scolaires implantés dans des espaces «*fragiles*» économiquement et socialement (Guigue, 2013).

Le marquage territorial de la question du décrochage scolaire inscrit ce phénomène dans une problématique dont les facteurs sont solidement ancrés dans un espace social (Perron et al., 2013). Cette conception s'inscrit dans le cadre du paradigme écologique de l'éducation qui vise l'individu dans sa globalité en considérant ses interactions avec son environnement. Cette approche admet que le sujet contribue à construire son environnement qui, par voie de retour, influence la construction du sujet lui-même (Bronfenbrenner, 1979). Le décrochage scolaire serait donc l'aboutissement d'un processus d'interactions entre l'élève et son environnement personnel (famille), scolaire (école) et de vie (quartier, ville, commune, ... etc.).

Si le lien entre les caractéristiques individuelles de l'élève et le décrochage scolaire est largement développé dans la littérature, cette contribution a pour ambition d'éclairer la nature des liens existants entre les caractéristiques d'un territoire et le décrochage scolaire, en se limitant à l'espace géographique couvert par l'académie d'Aix-Marseille (AIM)<sup>1</sup>. Une première section renvoie aux récents travaux qui mettent en perspective le lien existant entre éducation et territoire. La section suivante présente les données mobilisées et la méthode d'analyse. Le rôle des caractéristiques socio-économiques des territoires dans l'explication du risque individuel de décrocher est étudié dans une 3<sup>ème</sup> section. Enfin, une section conclusive discute les résultats obtenus.

## **Territoires et parcours scolaire.**

Les géographes font la distinction entre l'espace qui est une délimitation physique du sol et le territoire qui se définit comme «*un agencement de ressources matérielles et symboliques*»

<sup>11</sup> L'académie d'Aix-Marseille couvre quatre départements : Alpes-de-Haute-Provence, Bouches-du-Rhône, Hautes-Alpes et Vaucluse.

*capables de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité* ». (Debarbieux, 2003). En matière d'éducation, cette approche admet que les individus développent une perception cognitive du territoire dans lequel ils vivent, elle contribue à définir des enjeux individuels et collectifs, donc des problèmes que l'action publique doit confronter.

En France, les travaux qui mettent en relation les territoires et les parcours scolaires des jeunes sont nombreux. Au niveau départemental, des inégalités de réussite entre les élèves des collèges publics ont été observées, avec des variations territoriales entre des « *milieux urbains ségrégués* » à travers l'origine sociale et des résultats scolaires faibles (Broccolichi et al., 2007). Au niveau cantonal, les niveaux de précarité sociale, économique et culturelle forment des « *conditions de vie* » distinguant des zones à risque de sortie précoce de la formation initiale (Boudesseul et al., 2012). Plus localement encore, au niveau communal, des liens ont été établis entre le retard scolaire et le faible niveau de revenu médian constaté dans la commune de résidence (Baccaïni et al., 2014). A l'échelle du quartier de résidence, l'échec scolaire d'un élève peut s'expliquer par le fait d'habiter dans un voisinage où les parents sont faiblement diplômés. Le lieu d'habitation joue donc un rôle (parfois déterminant) dans la réussite scolaire de l'élève (Goux et Maurin, 2007). Les conditions d'accès au marché du travail seraient elles aussi à l'origine d'un processus de déscolarisation et donc de décrochage scolaire, soit par l'existence d'offres d'emploi dans un environnement proche, soit par le manque de débouchées à l'issue de la formation suivie (Glasman, 2014). Cette volonté d'accéder rapidement au marché du travail est souvent associée à un sentiment de « *lassitude* » vis-à-vis de l'école et un besoin d'autonomie financière (Bernard et Michaut, 2014).

Par rapport au jeune lui-même, le redoublement (retard scolaire) au primaire ou au secondaire (Janosz et al., 1997), le faible statut social et économique de la famille (Afsa, 2013), le faible niveau d'étude des parents, notamment celui de la mère (Ricroch et al., 2011), sont de forts prédicteurs du risque de décrochage scolaire. Sachant que le niveau de diplôme est lié au niveau de revenu du ménage, l'effet du niveau des ressources financières s'avère plus déterminant sur le retard scolaire que l'effet de la catégorie sociale et professionnelle du ménage (Goux et Maurin, 2000). La monoparentalité de la famille (Dardier et al., 2013) et le faible niveau d'équipement du logement familial (Rumberger, 1987) sont aussi des facteurs annonciateurs du risque de décrochage scolaire.

De cette revue de la littérature, nous retenons que les niveaux des dotations de la population en capital culturel, économique et social sont inégalement répartis selon les territoires. L'effet des caractéristiques des territoires sur le décrochage scolaire traduirait-il une dimension collective due à la concentration d'une population « à risque » dans une zone géographique ou simplement une dimension individuelle renvoyant aux caractéristiques du jeune lui-même qui conditionnent son parcours scolaire ?

## **Données et méthode.**

A partir des fichiers de la base élève académique (BEA - AIM) des deux années scolaires 2011-2012 et 2012-2013, nous avons construit un fichier pour repérer les élèves ayant décroché de la formation initiale. Ces décrocheurs sont donc les élèves, âgés de 16 ans ou plus en mars 2013, scolarisés en octobre 2011 dans l'enseignement public et privé sous contrat et qui, en mars 2013, n'étaient plus scolarisés, n'avaient pas non plus intégré un CFA et ni obtenu à la session 2012 de diplôme sanctionnant leur cursus (BAC, BEP ou CAP). Cette base de données permet de caractériser les jeunes (décrocheurs ou non décrocheurs) par des variables scolaires (dernière classe fréquentée, retard scolaire et réussite au Diplôme Nationale du Brevet) et des variables socio-économiques qui caractérisent l'environnement familial de l'élève (bourse d'étude, l'emploi et la catégorie sociale et professionnelle du chef de la famille ainsi que la monoparentalité du ménage). Au total, les données constituées comptent 108 203 élèves dont 10 045 décrocheurs.

Les élèves de 3<sup>ème</sup> recensés dans ce fichier ne sont pas représentatifs de l'ensemble des élèves scolarisés en 3<sup>ème</sup> durant la période de référence. En effet, ces élèves sont âgés de 16 ans et plus, ils sont donc en retard par rapport à leurs camarades qui sont, à cette époque, scolarisés dans des lycées ou en apprentissage. Nous avons fait le choix d'exclure les collégiens dans les traitements qui vont suivre. Au final, nous obtenons une population de 93 390 élèves scolarisés en octobre 2011 dont 8286 élèves ayant décrochés en mars 2013, soit un taux de décrochage de 9 %<sup>1</sup> dans l'AIM.

Pour caractériser les territoires, nous prolongeons les travaux menés par G. Boudesseul et ses collègues (2014). Nous retenons des variables pour caractériser la précarité économique, sociale et culturelle, comparables à celles utilisées pour dresser la typologie des 3 689 cantons de France selon leur « degré d'exposition au risque de l'échec scolaire » : part des familles

<sup>1</sup> Le taux de décrochage scolaire rapporte le nombre de décrocheurs constaté sur l'effectif total des élèves.

monoparentales, part des familles de 4 enfants et plus, taux d'emploi en CDI des salariés, part des personnes de 15 ans et plus sans activité professionnelle, le revenu fiscal médian, part des personnes vivantes en HLM, taux des non diplômés de la classe d'âge 40-54 ans et une huitième variable : la densité de la population. Ces indicateurs sont issus des données du recensement de la population fournis par l'Insee<sup>1</sup>, ils sont calculés et agrégés pour les communes et les cantons de l'AIM.

Nous disposons de données très fines sur le décrochage scolaire par niveau de territoire (communes et cantons). Nos données localisent les jeunes scolarisés dans l'AIM grâce au code géographique de la commune du dernier établissement scolaire fréquenté. A cause de la mobilité des élèves, les caractéristiques de la commune d'implantation de l'établissement scolaire ne pourraient résumer à elles seules les caractéristiques des communes voisines. Les statistiques de la mobilité des élèves de l'Insee nous indiquent, qu'au niveau de l'AIM, 72 % de la population scolaire de 2 ans ou plus est scolarisée dans la commune de résidence, ce taux passe à 75 % pour le département des Bouches-du-Rhône, 82 % en moyenne pour les arrondissements de la ville de Marseille, il est supérieur à 90 % pour les villes d'Aix-en-Provence, Avignon et GAP<sup>2</sup>. Ce problème méthodologique se pose en particulier pour les élèves scolarisés dans les lycées professionnels dont la carte scolaire n'est pas sectorisée<sup>3</sup>. Pour résoudre cette difficulté, une solution se trouve du côté des estimations des effets aléatoires des modèles multi niveaux qui considèrent les macro-unités (communes ou cantons) comme un échantillon observé d'un nombre infini de modalités (Bressoux, 2007). L'approche multi niveaux s'avère la plus adaptée à nos données (Raudenbush & Bryk, 2002). L'objectif est de dissocier ce qui relève des facteurs de risque individuels de ce qu'on pourrait attribuer à une dimension collective dans l'explication du décrochage scolaire.

### **Caractéristiques des territoires et décrochage scolaire.**

La notion de décrochage scolaire retenue ici correspond à la définition institutionnelle d'un décrocheur : avoir 16 ans ou plus, scolarisé durant l'année N-1, non scolarisé durant l'année N et n'ayant pas obtenu le diplôme qui sanctionne le cursus suivi. Les tests de corrélation entre les variables retenues pour caractériser le territoire (commune ou canton) montrent des liaisons statistiquement significatives et dans le sens attendu avec le taux du décrochage scolaire, calculé

<sup>1</sup> Couples-familles- ménages, caractéristiques de l'emploi, évolution et structure de la population, revenus – pauvreté, logement, diplôme et formation, Insee 2012.

<sup>2</sup> Ces quatre villes scolarisent à elles seules 54 % des élèves du 2<sup>nd</sup> cycle de l'enseignement du 2<sup>nd</sup> degré.

<sup>3</sup> Les étudiants de l'enseignement supérieur sont en dehors de notre champ d'étude.

par niveau de territoire (Cf. annexe 1). Ces corrélations confortent la fiabilité de la mesure du décrochage scolaire dans l'AIM, comparativement aux corrélations existantes entre les caractéristiques des territoires et la part des non diplômés parmi les jeunes de 15-24 ans non scolarisés (Boudesseul et al., 2014).

Nous disposons de deux types de données : individuelles pour caractériser les élèves et contextuelles pour caractériser les territoires. L'usage de la modélisation multi niveaux permet donc d'obtenir des conclusions moins biaisées que la modélisation par la méthode des moindres carrés ordinaire (Vallet, 2005). Les estimations de la probabilité individuelle de décrochage scolaire à partir de modèles multi niveaux vides, permettent d'évaluer l'effet dit « commune » à hauteur de 8 % et l'effet dit « canton » à 3 %. Autrement dit, la part de la variance du décrochage scolaire qui tient au territoire est plus importante parmi les communes qu'entre les cantons de l'AIM. Dans les deux cas, l'effet de composition attendu pour une explication territoriale du décrochage scolaire est assez faible. La prise en compte des caractéristiques individuelles et des indicateurs socio économiques des territoires permet de dissocier et d'expliquer les variances constatées entre les élèves d'une part, les communes ou les cantons d'autre part (Cf. annexe 2).

### **Ce qui relève de l'élève.**

Contrairement aux résultats standards, filles et garçons sont égaux face au décrochage scolaire, il est donc possible de penser que, par rapport aux garçons, le manque d'opportunités dans les choix d'orientation notamment vers la voie professionnelle explique l'égalité entre les filles et les garçons (Khouaja & Moullet, 2016) dans laquelle le décrochage scolaire des filles est aussi important que celui des garçons, en particulier dans le cursus CAP (Coudène, 2013). En ce qui concerne la classe d'origine et par rapport à un élève scolarisé en 2<sup>nd</sup> G&T, seuls les élèves de la première et de la terminale du même cursus (G&T) et ceux de la 1<sup>ère</sup> Pro voient leur probabilité de décrocher à la baisse, alors qu'elle augmente chez les élèves du cursus CAP et ceux de l'année terminale du Bac Pro. Statistiquement, les élèves de la 2<sup>nd</sup> G&T et la 2<sup>nd</sup> Pro sont égaux face au risque du décrochage, toutes choses étant égales par ailleurs.

En ce qui concerne la performance scolaire, le fait de ne pas avoir présenté et réussi l'examen du DNB augmente fortement et très significativement le risque du décrochage scolaire, par rapport à un jeune qui a réussi le DNB avec une moyenne supérieure à 10/20. Ce risque est associé au retard scolaire car là encore, le fait d'être en retard d'un an ou plus est un puissant prédicteur du risque de décrochage scolaire. Au niveau des conditions socio-économiques de vie, avoir un parent au chômage ou dans une situation professionnelle « *inconnue* » est un facteur pénalisant,

alors que le fait d'avoir un parent en emploi est plutôt protecteur du décrochage scolaire. L'élève boursier, un élève issu d'une famille « *favorisée* » ou d'une famille ayant deux enfants est relativement protégé contre le risque du décrochage, alors que les familles monoparentales y sont fortement exposées. Ces résultats vont dans le sens de la littérature résumée plus haut, tout en contrôlant et séparément les effets individuels des effets contextuels.

### **Ce qui relève du territoire : la commune plus déterminante que le canton.**

En séparant entre ce qui reflète une dimension individuelle (élève) de ce qui a trait à la dimension collective (territoire), les estimations multi niveaux concluent à un effet de composition globalement faible, plus élevé dans les communes que dans les cantons. Les multiples essais de modélisation, dont certains sont en cours, aboutissent au même résultat : par rapport au niveau cantonal, le niveau communal est celui qui génère le moins de résidus.

Les tests de corrélation entre la densité de la population et le taux du décrochage scolaire montrent une relation significative, positive au niveau des cantons et négative au niveau des communes. La modélisation multi niveaux montre que le décrochage scolaire d'un élève est insensible à la concentration de la population au niveau d'un territoire, en l'occurrence, communes ou cantons. Même constat pour la part des familles de 4 enfants et plus, par commune ou par canton : le fait d'être issu d'une famille nombreuse accentue le risque de décrochage scolaire, alors que le fait de résider dans une zone où les familles nombreuses sont surreprésentées n'a aucun effet significatif sur le décrochage scolaire considéré dans sa dimension individuel.

La part des familles monoparentales n'a aucun effet sur le risque de décrocher au niveau communal alors qu'elle abaisse ce risque au niveau cantonal. Ce résultat est le premier d'une série d'effets incohérents et inattendus au niveau des cantons, probablement causés par une agrégation de contextes communaux très hétérogènes<sup>1</sup>. Il n'en demeure pas moins que la monoparentalité de la famille de l'élève est un facteur de risque individuel conduisant au décrochage scolaire (point 3.1). Le revenu fiscal médian n'a aucun impact sur le risque de décrocher au niveau communal alors qu'il augmente ce risque au niveau cantonal<sup>2</sup>. Inversement,

<sup>1</sup> Statistiquement, l'Akaike Information Criterion (AIC) et le log de vraisemblance montrent que le niveau communal offre un meilleur ajustement de la modélisation que le niveau cantonal. A titre d'exemple, le canton-ville de Marseille regroupe les caractéristiques des arrondissements du sud de la ville dont la situation socio économique est aux antipodes de celle des arrondissements du nord de la ville.

<sup>2</sup> La séparation entre les communes du département des Bouches du Rhône et les autres départements de l'AIM contre un effet dans le sens attendu du revenu médian statistiquement et significatif.

la part de personnes vivantes en HLM contribue positivement dans l'explication du risque de décrochage scolaire au niveau des cantons, cette caractéristique reste sans effet au niveau des communes. De même, le taux d'emploi en CDI des salariés est paradoxalement en lien avec le décrochage scolaire, quel que soit le niveau territorial retenu. L'existence d'offres d'emploi dans un environnement proche pourrait « accélérer » le processus de déscolarisation (Glasman, 2014).

A certains égards, la part des personnes de 15 ans et plus sans activité professionnelle et le taux des non diplômés de la classe d'âge 40-54 ans sont des caractéristiques territoriales qui renvoient clairement à une dimension collective dans l'explication du décrochage scolaire, notamment dans les communes. Cela voudrait dire que le fait de résider dans une commune avec un fort taux d'inactivité est aussi pénalisant que le fait d'avoir un parent sans activité professionnelle. Conformément à ce qui est attendu, le faible niveau de diplôme des parents augmente le risque du décrochage scolaire, que cela concerne l'entourage proche (famille) ou éloigné de l'élève (commune). L'effet de composition des deux niveaux territoriaux serait plus sensible au capital économique et culturelle de la population (diplôme, emploi et revenu), il l'est moins par rapport au capital social (monoparentalité, famille nombreuse et niveau de mixité résidentielle)

## **Discussion des résultats.**

La séparation entre ce qui tient au jeune lui-même et à ce qui tient à son environnement montre que la construction du décrochage scolaire dépend principalement des déterminants individuels (élève et son entourage familial) et accessoirement des déterminants territoriaux. Cela voudrait dire que les caractéristiques individuelles, certains parlant de variables « *proximales* » pour marquer la distance entre l'individu et la variable qui le caractérise, sont assez puissantes pour prédire (prévenir aussi) le décrochage scolaire en ne laissant qu'une marge faible à l'influence des caractéristiques environnementales. Paradoxalement, c'est l'agrégation de ces variables proximales qui forme ce que la littérature qualifie de variables « *distales* » : elles concernent l'environnement du jeune et ne peuvent impacter que faiblement et indirectement (ce que tente de montrer l'analyse multi niveaux) un « *destin* » individuel (Potvin & Pinard, 2012)<sup>1</sup>.

Les récents travaux de Galand et Hospel (2015) ayant pour objet l'étude du risque du décrochage scolaire d'un échantillon d'élèves belges, suggèrent que les facteurs considérés comme proximaux sont plus déterminants sur le risque de décrochage scolaire que les facteurs considérés comme distaux, tout en soutenant partiellement la thèse d'une médiation entre

<sup>1</sup> Potvin et Pinard (2012) estiment que près de 55% de la variance expliquée du risque du décrochage scolaire tient à des variables proximales à l'élève, qui concernent l'élève lui-même, la classe, l'école et les parents.

caractéristiques proximales et caractéristiques distales, ce que nous tentons de soutenir avec les effets de la part des personnes de 15 ans et plus sans activité professionnelle et le taux des non diplômés de la classe d'âge 40-54, au niveau des communes. Le niveau cantonal et ses caractéristiques sont donc largement « *distant* » avec l'individu et de ce fait, n'ont guère d'impact sur le parcours des jeunes. A l'inverse, au niveau communal, certaines caractéristiques économiques interagissent avec le risque individuel de décrocher, avec des effets faibles et des intensités plus au moins fortes.

La commune et le canton étant des espaces territoriaux plus vastes qu'un quartier, on ne pouvait que s'attendre à un faible niveau de variance expliquée des effets des contextes territoriaux sur le décrochage scolaire. En effet, le faible impact des contextes territoriaux sur le décrochage scolaire n'est pas un résultat nouveau. En utilisant une modélisation multi niveaux, les travaux de C. Garner et S. Raudenbush (1991) montrent que la variance de réussite scolaire se décompose de 80 % à 85 % entre les individus à l'intérieur des aires de voisinage (quartiers) d'un district scolaire et de 20 % à la différence entre celles-ci. En France, les travaux de D. Goux et E. Maurin (2005) utilisent des méthodes classiques et montrent l'existence d'un lien significatif entre l'échec scolaire et le voisinage au niveau des quartiers de résidence. Enfin, grâce à des données carroyées, les travaux de B. Baccaïni et ses collègues (2014) montrent que la difficulté scolaire se concentre fortement dans quelques quartiers de l'unité urbaine de la ville de Lyon, ce qui laisse penser que l'effet dit « quartier » serait supérieur à celui de la commune ou du canton, dans l'explication du décrochage scolaire.

Rappelons que cette contribution est fondée sur des données, certes administratives et exhaustives, mais qui restent attachées au contexte territorial de l'AIM contrasté, avec son littoral dense et urbanisé et un arrière pays rural et vieillissant (Boudesseul et al., 2014). Pour cerner l'effet causal du contexte, l'usage des modèles économétriques dans le cadre d'une analyse écologique de l'éducation doit se confronter à plusieurs difficultés méthodologiques. Une surestimation (ou sous-estimation) de l'effet estimé à cause de l'endogénéité des situations familiales<sup>1</sup>, l'impossibilité de prendre en compte l'ensemble des variables explicatives. En outre, l'effet linéaire ne s'exprime parfois qu'à partir d'un certain seuil, l'environnement n'a pas seulement un effet sur les élèves mais aussi sur les parents, l'estimation de l'effet doit être en mesure de séparer les facteurs explicatifs du niveau individuel de ceux du niveau contextuel et tenir compte de la nature emboîtée des données et enfin, il existe des interactions importantes

<sup>1</sup>Certaines caractéristiques non mesurées peuvent conduire à expliquer simultanément le choix du lieu de résidence et l'événement individuel, en l'occurrence le décrochage scolaire.

entre les conditions familiales et les conditions environnementales (Duncan et al., 1997). L'usage des modèles multi niveaux ne règle qu'une partie de ces problèmes méthodologiques, il doit être complété par des investigations plus qualitatives afin d'élargir la compréhension des enjeux territoriaux liés au décrochage scolaire.

**KHOUAJA EL-Mahdi**  
**LEST-CNRS, Aix Marseille Université**

## **Bibliographie.**

- Afsa, C. (2013) Qui décroche ? *Éducation et formations*, (84), pp. 9-20.
- Baccaïni, B., De Lapasse, B., Lebeauvin, F., & Monso, O. (2014). Le retard scolaire à l'entrée en 6e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés. *Insee-Première*, (1512).
- Bernard, P. Y., et Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire. *Note du CREN*, 17.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., & Vivent, C. (2014). Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire: l'exemple du décrochage. *Céreq*.
- Boudesseul, G., Grelet, Y., et Vivent, C. (2012). Les risques sociaux du décrochage: vers une politique territorialisée de prévention ? *Bref CEREQ*, (304), 4.
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multi niveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1(2), 73-88.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., MATHEY-PIERRE, C., & Trancart, D. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires: des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Éducation & formations*, 74, 31-48.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, Harvard University Press.
- Coudène, M. (2013). Les abandons d'études en cours de CAP. *Éducation et formations*, (84), pp. 21-28.
- Debarbieux, B. (2003). « Territoire » dans Jacques, L., & Michel, L. (Dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.
- Dardier A., Laïb N. & Robert-Bobée I. (2013), « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on. France », *Portrait social*.
- Duncan G. J., Connell J. P., Klebanov. K. (1997). « Conceptual and Methodological Issues in Estimating Causal Effects of Neighborhoods and Family Conditions on Individual Development », In BROOKS-GUNN J., DUNCAN G. J., ABER J. L. (eds), *Neighborhood Poverty. Volume I: Context and Consequences for Children*, New York, Russell Sage Foundation, p. 219-250.
- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire: vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (44/3).
- Garner, C. L., & Raudenbush, S. W. (1991). Neighborhood effects on educational attainment: A multilevel analysis. *Sociology of education*, 251-262.
- Glasman, D. (2014). « Le décrochage scolaire comme processus » dans Berthet, T., & Zaffran, J. (Dir.) *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. [Actes d'un séminaire du Centre Emile Durkheim qui s'est déroulé en 2011-2012]. Presses universitaires de Rennes.

Goux, D., et Maurin, É. (2000). La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire. France, portrait social, 2001, 86-98.

Goux, D., et Maurin, E. (2007). Close neighbours matter: Neighbourhood effects on early performance at school\*. The Economic Journal, 117(523), 1193-1215.

Guigue, M. (2013). « L'émergence d'expériences locales, enjeux pour les institutions et pour les acteurs » dans Boudesseul, G. (Dir.). Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales. Paris : L'Harmattan.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of youth and adolescence*, 26(6), 733-762.

Khouaja, E. M., & Moullet, S. (2016). Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. *Formation emploi*, 134(2), 7-26.

Perron, M., Veillette, S. & Morin, I. (2013). Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs : état des lieux au Québec. *Administration & Éducation*, 137(1), 43-49.

Potvin, P., & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire: l'approche scolaire et l'approche communautaire. Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne: Peter Lang, 129-147.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (Vol. 1). Sage.

Ricroch, L., de Saint Pol, T., Lebrère, A., Garrouste, M., & Bouhia, R. (2011). Être sans diplôme aujourd'hui en France: quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin?. *Economie et statistique*, 443(1), 29-50.

Rumberger, R. W. (1987), « High school dropouts: A review of issues and evidence », *Review of educational research*, 57(2), pp. 101-121.

Vallet, L. A. (2005). La mesure des effets de quartier/voisinage: un objet important et difficile à la croisée des sciences sociales. Presses de Sciences Po (PFNSP), 56(2), 363-369.

### Annexe 1 : Valeurs et corrélations entre les caractéristiques des territoires par niveau, la part des non diplômés chez les non scolarisés (15-24) et le taux de décrochage scolaire dans l'académie d'Aix-Marseille.

Test de corrélation statistique (\$)	Avec la part des non diplômés chez les non scolarisés (15-24)						Avec le ta A
	France métropolitaine			Aix-Marseille			
	Valeurs en France	Cantons	Communes	Valeurs dans l'AIM	Cantons	Communes	
Niveau territorial							Cantons
Densité de la population (hab. / km <sup>2</sup> )	116	0.14***	0.03***	94	0.30 *	0.07 (ns)	0.42 *** (599-93)
Part de familles monoparentales	0.14	0.50***	0.09***	0.15	0.49 ***	0.01 (ns)	0.25 *** (0.15-0.0)
Part des familles de 4 enfants et plus	0.05	0.48***	Inf.	0.04	0.61 ***	0.07 (ns)	0.38 *** (0.04-0.0)
Taux d'emploi en CDI des salariés	0.85	-0.18***	-0.06***	0.84	0.41 ***	0.07 (ns)	0.19 *** (0.82-0.0)
Part des personnes de 15 ans et plus sans activité professionnelle	0.23	0.57***	0.15***	0.25	0.64 ***	0.12 **	0.09 *** (0.15-0.0)
Revenu fiscal médian en euros	19740	-0.28***	-0.11***	18734	0.05 (ns)	-0.05 (ns)	-0.31 *** (18313-3)
Part de personnes vivantes en HLM	0.25	0.04*	0.01*	0.29	**	0.01 (ns)	*** (0.11-0.08)
Taux des non diplômés de la classe d'âge 40-54 ans	0.18	0.54***	0.18***	0.18	0.75 ***	0.17 ***	0.53 *** (0.17-0.0)
Nombre d'unités territoriales	1	3686	36593	1	64	658	35

- (\$)Seuil de significativité : \*\*\* <0.001 ; \*\* <0.01 ; \* < 0.05 ; (ns) : non significatif au seuil de 5 %.
- (\$\$) Moyenne et écart type de la variable et par niveau sont entre les parenthèses.

## Annexe 2 : Modèle logistique multi niveaux avec constante aléatoire

	Communes			Cantons		
	Coefficient		Ecart type	Coefficient		Ecart type
<b>Constante</b>	-3,544	*** (\$)	0,119	-3,664	***	0,093
<b><u>NIVEAU 1 : ELEVE</u></b>						
<b>Sexe (Réf: Homme)</b>						
	Femme	0,048 (ns)	0,025	0,052	*	0,025
<b>Classe fréquentée en 2011/2012 (Réf: 2nde GT)</b>						
	Bac Pro 3 ans : 1 <sup>ère</sup> Pro	-0,174 ** (\$\$)	0,053	-0,146 **		0,053
	Bac Pro 3 ans : 2 <sup>nde</sup> Pro	0,036 (ns)	0,050	0,063 (ns)		0,050
	Bac Pro 3 ans : Terminale Pro	0,335 ***	0,047	0,360 ***		0,047
	CAP en 2 ans : 1 <sup>ère</sup> année	0,343 ***	0,057	0,359 ***		0,057
	CAP en 2 ans : 2 <sup>ème</sup> année	0,822 ***	0,058	0,833 ***		0,058
	Première générale & techno	-0,310 ***	0,047	-0,309 ***		0,047
	Terminale générale & techno	-0,172 ***	0,044	-0,170 ***		0,044
<b>Résultats au diplôme national du brevet (Réf: Présenté et admis avec moyenne à l'examen)</b>						
	Pas inscrit	1,178 ***	0,040	1,178 ***		0,040
	Présenté et admis sans moyenne à l'examen	0,393 ***	0,037	0,399 ***		0,036
	Présenté et refusé	1,121 ***	0,044	1,125 ***		0,044
<b>Retard scolaire (Réf: Élève à l'heure)</b>						
	1 an de retard	0,698 ***	0,032	0,701 ***		0,032
	2 ans de retard et plus	1,122 ***	0,037	1,127 ***		0,037
<b>Bourse d'étude (Réf: Sans bourse)</b>						
	Avec bourse	-0,173 ***	0,030	-0,160 ***		0,030
<b>Situation du responsable légal (Réf: Emploi)</b>						
	Chômage	0,361 ***	0,064	0,366 ***		0,064
	Inconnue	0,196 ***	0,038	0,193 ***		0,038
	Retraite	-0,075 (ns)	0,075	-0,076 (ns)		0,075
<b>Catégorie sociale et professionnelle de la famille (Réf: Favorisée)</b>						
	Défavorisée	0,156 ***	0,038	0,166 ***		0,038
	<b>Moyenne</b>	0,046 (ns)	0,035	0,048 (ns)		0,035

<b>Nombre d'enfants dans la famille (Réf: Deux enfants)</b>							
Un enfant	0,133	***	0,031	0,126	***	0,031	
Trois enfants	0,073	*	0,034	0,075	*	0,034	
4 enfants et plus	0,185	***	0,039	0,195	***	0,039	
<b>Monoparentalité de la famille de l'élève (Réf: famille non monoparentale)</b>							
Famille monoparentale	0,244	***	0,031	0,244	***	0,031	
<b><u>NIVEAU 2 : TERRITOIRES</u></b>							
<b>Densité de la population (Réf: quartile inférieur)</b>							
2ème quartile	-0,109	(ns)	0,060	-	-	-	
3ème quartile	-0,131	(ns)	0,069	-0,033	(ns)	0,067	
4ème quartile	-0,083	(ns)	0,076	0,157	(ns)	0,101	
<b>Part de familles monoparentales (Réf: quartile inférieur)</b>							
2ème quartile	0,049	(ns)	0,059	-	-	-	
3ème quartile	0,045	(ns)	0,053	-0,240	***	0,066	
4ème quartile	-0,158	(ns)	0,113	-0,110	(ns)	0,133	
<b>Part des familles de 4 enfants et plus (Réf: quartile inférieur)</b>							
2ème quartile	-0,113	(ns)	0,072	-0,072	(ns)	0,087	
3ème quartile	-0,125	(ns)	0,074	0,082	(ns)	0,128	
4ème quartile	-0,115	(ns)	0,095	-0,061	(ns)	0,335	
<b>Taux d'emploi en CDI des salariés (Réf: quartile inférieur)</b>							
2ème quartile	0,171	**	0,063	-	-	-	
3ème quartile	-0,045	(ns)	0,056	0,354	**	0,117	
4ème quartile	0,029	(ns)	0,072	0,041	(ns)	0,104	
<b>Part des personnes de 15 ans et plus sans activité professionnelle (Réf: quartile inférieur)</b>							
2ème quartile	0,035	(ns)	0,060	-0,332	***	0,091	
3ème quartile	0,102	(ns)	0,068	-0,366	(ns)	0,353	
4ème quartile	0,210	**	0,081	-0,329	(ns)	0,243	
<b>Revenu fiscal médian (Réf: quartile inférieur)</b>							
2ème quartile	-0,044	(ns)	0,070	-0,180	(ns)	0,197	
3ème quartile	-0,040	(ns)	0,098	0,212	*	0,088	
4ème quartile	-0,125	(ns)	0,124	-0,054	(ns)	0,127	

<b>Part des personnes vivantes en HLM (Réf: quartile inférieur)</b>							
	2ème quartile	0,037	(ns)	0,062	-	-	-
	3ème quartile	-0,045	(ns)	0,068	0,226	*	0,115
	4ème quartile	-0,084	(ns)	0,071	0,028	(ns)	0,096
<b>Taux des non diplômés de la classe d'âge 40-54 ans (Réf: quartile inférieur)</b>							
	2ème quartile	0,075	(ns)	0,054	0,133	(ns)	0,075
	3ème quartile	0,239	*	0,094	0,149	(ns)	0,151
	4ème quartile	0,093	(ns)	0,094	0,416	***	0,110
<b><math>\sigma^2</math> constantes</b>			0,000			0,000	
<b>log-vraisemblance</b>			-24165			-24177	
<b>Akaike information criterion (AIC)</b>			48428			48443	
<b>Part de la variance niveau établissement scolaire (%)</b>			8 %			3 %	
<b>Effectif élèves</b>			93390			93390	
<b>Nombre d'unités territoriales du niveau 2</b>			57			35	

- (\$) Seuil de significativité : \*\*\* <0.001 ; \*\* <0.01 ; \* < 0.05 ; (ns) : non significatif au seuil de 5 %.
- (\$\$) Note de lecture : Par rapport à un élève scolarisé en seconde dans un lycée général et technologique, la probabilité de décrocher du système scolaire diminue pour un élève scolarisé en première année de Bac Professionnel en 3 ans, toutes choses égales par ailleurs.



## **Éléments de contextualisation**

### **Le décrochage scolaire : une délimitation problématique et une notion polysémique aux contours flous**

Le Ministère de l'Éducation Nationale entend par décrocheur scolaire « un jeune qui quitte prématurément un système de formation initiale, sans avoir obtenu ni le baccalauréat, ni un diplôme à finalité professionnelle de niveau V ou IV, et qui n'est plus inscrit dans un système de formation » Cette définition institutionnelle qui caractérise le décrochage scolaire comme une situation à un moment donné, avec une scolarité dite inachevée, ne couvre en fait qu'une partie de la notion. En effet, le décrochage scolaire peut et doit être envisagé également comme un processus complexe aux causes multifactorielles qui peut concerner des jeunes de tous âges. Cette définition a donc pour limite de circonscrire la notion de décrochage scolaire aux jeunes sortants du système scolaire sans diplôme, sans qualification. De plus, si « décrocher » est devenu un problème, c'est aussi parce que les jeunes concernés connaissent des difficultés d'insertion professionnelle, d'accès au monde du travail. Il s'agit donc d'analyser le fonctionnement de l'institution scolaire, mais également de s'intéresser à la relation emploi/formation (Bernard, 2009) pour tenter d'appréhender la notion de décrochage scolaire dans une approche globale. Enfin, La question du « décrochage scolaire » est une notion récente qui s'inscrit dans un contexte historique, social, politique, et économique. S'intéresser au contexte permet de mieux comprendre pour quelles raisons le décrochage scolaire est aujourd'hui considéré comme un problème (Berthet & Zafran, 2014).

### **Les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire**

Des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire ont été mis en place avec des actions de prévention, d'intervention et de remédiation. En ce qui concerne le champ de la prévention, il s'agit de mettre en place des actions pour les jeunes soumis à l'obligation scolaire, qui concernent l'ensemble des élèves, visant à encourager la persévérance scolaire et favoriser la réussite de tous les élèves. Le champ de l'intervention concerne également les jeunes qui n'ont pas quitté le système scolaire mais qui présentent des signes qui pourraient les conduire dans une situation de décrochage scolaire, à savoir l'absentéisme, les difficultés scolaires, la démotivation etc. A titre d'exemple, on trouve les actions d'accompagnement scolaire, socio-éducatif, les dispositifs relais. Le champ de la remédiation s'intéresse aux jeunes déscolarisés, qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. Les actions mises en place ont pour objectifs un retour en formation, un accès à une qualification, à un emploi. Dans ce domaine, nous pouvons citer par exemple, l'école

de la 2ème chance, les centres EPIDE, l'accompagnement par les Missions locales.

## **L'EXPERIMENTATION JEM « Jeune Envie Motivation »**

### **L'association Escalade Entreprises**

Escalade Entreprises est une association de dirigeants d'entreprises, créée en 1999, organisée autour d'une centaine de responsables d'entreprises qui mettent en commun leurs compétences, échangent et mettent en œuvre diverses activités. Ces actions concrétisées par les opérations Déclat Métiers (3500 collégiens et lycéens visiteurs d'entreprises chaque année), Un jeune un pro (rencontre individuelle entre jeunes et professionnels pour élaborer son projet professionnel), l'organisation de forums métiers, d'interventions en classe et d'interventions préparatoires à la recherche de stages ou d'emploi, s'inscrivent autour de trois axes principaux : école & entreprises, emploi & entreprises et entreprendre & entreprises avec la collaboration de nombreux partenaires.

### **Objectifs & démarche de la recherche**

Les objectifs de la recherche

Il s'agit d'étudier et d'évaluer le dispositif expérimental JEM. Celui-ci se situe à priori dans une démarche de prévention pour des jeunes de 14 à 16 ans qui connaissent des difficultés scolaires et dont les « symptômes » (démotivation, absentéisme, niveau scolaire faible...) pourraient conduire à des situations potentielles de décrochage scolaire. Les buts à atteindre sont donc de redonner l'envie, la motivation, du sens à l'expérience scolaire et de formaliser un projet de formation ou professionnel. L'objectif de cette recherche est donc d'analyser les effets du dispositif JEM dans son ensemble, son fonctionnement, les ressources mobilisées, les actions partenariales, son effectivité, sa pertinence, les profils des élèves repérés et une analyse des effets du dispositif sur les jeunes qui ont intégré le parcours. Les actions de remobilisation, de remotivation permettent-elles aux bénéficiaires de redonner du sens à l'expérience scolaire, de construire un projet professionnel, de formation ? Même si cela semble difficile de mesurer les effets à moyen et long terme, ce qui nécessiteraient un suivi des jeunes sur des mois, voire des années, les entretiens permettent d'obtenir néanmoins des éléments de réponses sur les effets du dispositif JEM sur les jeunes à court terme, pendant et à l'issue du parcours.

Une démarche de recherche évaluative

Notre travail se place dans une démarche de recherche évaluative qui se situe à l'intersection de la recherche et de l'évaluation. Évaluer signifie « *confronter un ensemble d'informations à un*

*ensemble de critères, en vue de prendre une décision* » (De Ketele, J.M. & Roegiers, X., 1993) La recherche évaluative permet d'aller au-delà d'une évaluation de type institutionnelle pour intégrer les éléments d'une évaluation de type scientifique. L'évaluation est en effet, à la fois une activité scientifique et un ensemble de mécanismes institutionnels et suppose donc un va-et-vient perpétuel entre ces deux sphères (Perret, 2001). L'objet de cette recherche évaluative pour la première année se situe dans une perspective de remédiation et de régulation de l'intervention. C'est donc sous l'angle de l'effectivité, le décalage entre les objectifs et les premiers résultats obtenus, que les premières analyses seront produites. Nous essayerons de prendre en compte les éléments qui ont produit ces écarts avec une analyse des processus qui ont conduit à ce déphasage. Les outils méthodologiques utilisés se rapportent à la collecte de données essentiellement qualitatives : études de cas, observations participantes, entretiens exploratoires, semi-directifs... La recherche évaluative consiste à examiner les relations qui existent entre les différentes composantes de l'intervention. C'est une démarche qui consiste à porter un jugement à l'aide de méthodes scientifiques avec un protocole de recherche : états de la littérature scientifique, travail empirique, protocoles, résultats, recommandations possibles, analyse critique du travail réalisé et discussion des résultats obtenus. Dans cet exposé, nous nous focaliserons sur certains aspects à savoir l'analyse stratégique et l'analyse des effets.

#### Le dispositif JEM : l'analyse stratégique de l'intervention

Plusieurs étapes sont nécessaires dans la recherche évaluative. Tout d'abord, il s'agit d'étudier l'analyse stratégique de l'intervention et donc de s'intéresser à la pertinence de celle-ci. Dans le cas qui nous préoccupe, il faut donc se demander pour quelles raisons s'intéresse-t-on au problème du décrochage scolaire ? Pourquoi et pour qui est-ce un problème ? Est-ce que le dispositif expérimental répond à des besoins particuliers ? Quels sont les aspects innovants du projet par rapport aux dispositifs existants ? A partir des données existantes sur le thème du décrochage scolaire, les références scientifiques, théoriques sur le sujet, les textes réglementaires mis en place dans la lutte contre le décrochage scolaire, l'étude des dispositifs existants, l'analyse du pré-projet JEM et les informations sur ce dispositif expérimental, nous avons pu dégager quelques éléments de réponses concernant l'analyse stratégique de l'intervention.

Le décrochage scolaire est devenu un problème dans un contexte historique, socio-économique pour devenir une priorité politique nationale et supranationale. Depuis plusieurs années, des actions se sont donc mises en place pour lutter contre ce phénomène. Cependant, on constate que celles-ci sont majoritairement tournées vers l'intervention et la remédiation. Le débat actuel met en évidence la nécessité de travailler en amont sur les difficultés scolaires des jeunes, pour prévenir des situations potentielles de décrochage. C'est donc sur la base de ces constats que s'est

construit le projet expérimental JEM. Il s'agit de s'intéresser aux jeunes de 14 à 16 ans, inscrits dans un établissement scolaire, qui présentent des signes qui peuvent conduire à une désaffection scolaire, à savoir, des absences qui augmentent, une baisse des résultats scolaires, une perte de sens et de motivation, des comportements de retrait ou d'isolement etc. D'autres réflexions ont mené à la création du dispositif JEM. En effet, on constate que la majorité des actions de prévention se situent essentiellement à l'intérieur du système scolaire, comme par exemple, les dispositifs relais (classes et ateliers relais) qui peuvent être une solution à un moment donné pour certains élèves. Cependant, les constats amènent à réfléchir sur le rejet de certains jeunes de l'institution scolaire dans laquelle ils ont du mal à trouver leur place. Il semblait donc intéressant de proposer une alternance entre l'école et l'association pour permettre à ces élèves de se retrouver quelques jours par semaine « hors les murs » pour mieux revenir dans un contexte scolaire à temps plein. Les activités sportives, culturelles, de développement personnel proposées par l'association et la pratique de pédagogie différenciée sont des éléments qui concourent aux aspects innovants du dispositif tout comme le parrainage proposé avec des professionnels bénévoles qui encadrent le jeune pendant et parfois après le parcours. On peut donc à priori constater la pertinence de l'intervention en termes de besoins, de public ciblé, d'innovations, de difficultés constatées. Nous allons voir dans l'analyse des effets, que ce parcours peut répondre à certains objectifs fixés mais également révéler des effets inattendus, non-désirés. De plus, cela nous amène à une question plus large qu'il conviendra d'étudier à savoir le recours à des partenaires extérieurs, en l'occurrence une association d'entreprises, n'est-il pas une forme d'externalisation de problèmes que l'institution scolaire ne parvient plus à réguler en son sein, et qui pourtant font partie des missions de l'école.

Le dispositif JEM : l'analyse des effets de l'intervention

Nous allons nous intéresser à l'impact de l'intervention sur les jeunes de leur point de vue mais également du point de vue des différents acteurs qui entourent ces élèves à savoir les établissements scolaires, les animateurs d'activités, le personnel de l'association, les familles...

**L'alternance, une « bouffée d'air » pour des jeunes qui rejettent l'institution scolaire.**

L'alternance entre l'école et le parcours JEM jugée comme une parenthèse bénéfique, une « respiration », pour des jeunes qui entretiennent un rapport compliqué avec l'institution scolaire. Il est vrai que pour ces élèves qui ne supportent plus les cours, l'école, qui se trouvent en situation « d'échec », avoir un planning scolaire aménagé pour participer dans un premier temps à diverses activités a été considéré comme très positif dans l'ensemble. Les jeunes semblaient très heureux de ne pas aller en cours avant même de trouver du sens au parcours. Les

chefs d'établissements scolaires appuient également l'aspect favorable de cet effet direct en estimant que soustraire ces jeunes à une pression scolaire, aux attentes de l'institution scolaire, des parents etc. est comme une « soupape de secours », une « bouffée d'air » bénéfique pour les jeunes concernés.

### **La remobilisation scolaire, un défi à relever ?**

Un des objectifs du parcours JEM est de redonner du sens à l'expérience scolaire pour un retour à temps plein en cours, dans les meilleures conditions possibles. Ce que nous avons pu constater lors de cette première année, c'est en fait, un effet positif direct sur le « bien-être » des jeunes mais pas ou très peu d'effets sur la remobilisation scolaire, voire parfois même des effets non-désirés sur certains jeunes qui ont déserté encore plus les cours pendant le parcours et d'autres qui nous ont confié avoir vécu le retour en classe à temps plein comme difficile, compliqué. La notion de « bien-être » est empruntée ici au champ de la psychologie, et plus particulièrement à Ryff et Singer (1998) qui donne une définition du bien-être qui dépasse les concepts de bonheur et d'hédonisme et qui va plutôt dans le sens de l'eudémonie. Ils définissent le bien-être à autour de six axes principaux dont l'origine remonte aux théories de Rogers, Jung, Allport, Neugarten, Buhler, Erikson, Birren, Jahoda et Maslow (Ryff, 1989) : un certain contrôle de son milieu, des relations positives, l'autonomie, la croissance personnelle, l'acceptation de soi et le sens à la vie. Les dimensions subjectives du bien-être sont également mobilisées, comme le plaisir, le bonheur, la sérénité, les aspects émotionnels. Certains jeunes, eux-mêmes ont exprimé une certaine évolution positive par rapport aux dimensions pré-citées. Les personnes interviewées ont également attesté d'effets positifs sur l'épanouissement de certains élèves, le plaisir qu'ils ont pris à participer aux parcours, le sentiment qu'ils étaient plus « heureux », souriants, plus sereins voire plus calmes. On pourrait alors penser que ces éléments favorables engendrent une perspective de remobilisation scolaire dans de meilleures conditions. Hors, il n'en est rien, en tous cas pour la majorité des jeunes, le parcours JEM ne leur a pas permis de redonner du sens à leur expérience scolaire et pour certains, au contraire, ce passage en alternance les a encore plus démotivés, comme si, ce que les jeunes avait acquis comme développement personnel « hors les murs » ne pouvaient pas être transposé « entre les murs » de l'école, de la classe.

### **Des manières d'être et d'agir différentes, en évolution.**

Au-delà des perceptions de « bien-être » ressentis par les jeunes, les familles et les personnels d'établissements scolaires, de l'association, des animateurs d'activités, des évolutions comportementales positives ont pu être observées tout au long du parcours, dans les manières d'être et/ou d'agir. Certains jeunes semblent avoir repris confiance en eux, ont su parfois relever

des défis qui leur paraissaient insurmontables, d'autres se sont de plus en plus investis dans le parcours, ont retrouvé l'envie de « faire », de partager, de réaliser avec une certaine motivation. Des jeunes qui sont entrés dans le dispositif en posture de « retrait » se sont ouverts au fur et mesure du parcours.

### **Les stages en entreprises, un bilan dans l'ensemble positif**

Pour les jeunes qui ont réalisé un ou plusieurs stages, le bilan est plutôt positif. Cela a permis pour certains de conforter un projet professionnel, comme pour Nadia<sup>1</sup> dans le domaine de la vente, ou pour Faudel dans le secteur de la mécanique et pour d'autres comme pour Mathias de découvrir un domaine qui l'intéressait, l'audiovisuel. Pour ces jeunes, ces stages leur ont permis de reprendre confiance en eux, de découvrir le monde du travail et les codes à respecter (posture professionnelle, cadre, horaires de travail etc.) et de se projeter dans un domaine d'activités et donc d'envisager le parcours de formation adéquat. D'autres jeunes ont eu plus de difficultés pour s'intégrer dans le monde du travail, comme pour Karim qui ne semblait pas très motivé et dont le comportement n'était pas jugé en adéquation avec une posture professionnelle exigée. L'association a été également confrontée la première année à des problèmes d'organisation et à la difficulté de trouver un stage pour des jeunes de moins de 16 ans. Un certain nombre d'élèves n'ont donc pas effectué de stages, ce qui a eu pour effet, une démotivation avec parfois des effets contre-productifs comme pour Alia, qui après une prolongation de son contrat, a finalement « décroché » du dispositif JEM.

### **Les failles organisationnelles ont engendré des effets néfastes sur les jeunes**

Comme nous l'avons déjà évoqué, la mise en œuvre du dispositif expérimental JEM, la première année, a été jalonnée de difficultés en terme d'organisation, d'encadrement, de suivi, de communication, comme c'est souvent le cas dans la mise en place d'expérimentations qui se construisent et s'ajustent dans le temps. Les carences organisationnelles ont eu pour effets directs une augmentation des retards, des absences injustifiées et parfois des altercations entre certains jeunes qui n'ont pas fait l'objet de discussions, d'avertissements ou de « sanctions ». Le manque de cadre, de limites posées ont donné le sentiment aux jeunes qu'ils pouvaient faire un peu ce qu'ils voulaient, sans se soucier des conséquences. Par ailleurs, le déficit de communication entre les établissements scolaires et l'association a parfois engendré des malentendus, comme pour Faudel qui était noté « absent » à l'école, avec des conséquences sur la famille, alors qu'il était présent dans le parcours JEM.

<sup>1</sup> Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des jeunes

## **L'hétérogénéité des « profils » d'élèves qui ont intégré le parcours JEM : des effets sur le groupe et les contours du champ de l'intervention redessinés**

Nous avons pu constater cette année à un écart entre le public attendu et le public reçu. En effet, selon le pré-projet établi, les jeunes repérés pour intégrer le parcours JEM devaient correspondre aux « profils » « déconnectés » et « discrets », selon la typologie établie par Pierre-Yves Bernard (2009). Cette typologie, inspirée des travaux de Michel Janosz, met en évidence quatre « profils » de jeunes qui permettent de caractériser leur rapport à l'école. Il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement de valeur sur les élèves mais bien de tenter de qualifier leur expérience scolaire.

Bernard, P.-Y. (2009). *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale*. Thèse de doctorat. Université de Nantes. (p. 177)

Un premier profil concerne les personnes qui déclarent tout à la fois un faible engagement, une faible adaptation, et ne pensent pas avoir travaillé. On les appelle ici **les « rebelles »**.

Un deuxième profil est celui d'élèves peu engagés dans leur scolarité (ils « n'aiment pas l'école »), mais qui fournissent un travail moyen tout en respectant les règles : on les désigne comme **« désengagés »**.

Un troisième profil se manifeste par un engagement, et un respect des règles moyens, mais des performances scolaires très faibles. On a choisi le qualificatif de **« déconnectés »** en référence à un certain type de rapport à l'école marqué par l'absence de sens donné au travail scolaire (Charlot *et al.*, 1992).

Enfin il y a ceux qui déclarent avoir travaillé, et avoir connu des difficultés malgré un engagement et une adaptation élevés : on reprendra de Janosz l'appellation de **« discrets »**.

Sur les 14 élèves qui ont été repérés pour intégrer le dispositif JEM, nous avons pu identifier 5 jeunes qui peuvent correspondre au « profil » « déconnecté », 1 au « profil » « discret », 2 au « profil » « désengagé », et 6 au « profil » « rebelle ». Les données recueillies lors des entretiens avec les jeunes, les équipes pédagogiques des établissements scolaires et les familles ont permis cette catégorisation notamment avec les éléments sur l'expérience scolaire : parcours scolaire, redoublement, notes, adaptation aux normes scolaires, travail personnel, type de rapport à l'école etc. Nous avons donc plus de la moitié des jeunes qui ne correspondent pas au public attendu, du moins envisagé au départ du projet JEM. Cela donne déjà quelques éclairages sur les différences de critères de repérage selon les établissements scolaires, qui ont d'ailleurs, pour certains fait part de leur désapprobation quant aux « profils » de certains jeunes repérés, qui selon eux n'auraient pas du intégrer le parcours et devraient bénéficier d'un accompagnement distinct. Il s'agit en l'occurrence d'élèves jugés trop « perturbateurs », avec un comportement considéré comme

« agressif », voire « violent » et qui pour la plupart ont déjà « décroché », ne viennent plus ou très peu à l'école. Au-delà de ces remarques, ce sont les modalités d'accueil et d'accompagnement qui sont interrogées. Peut-on proposer le même type de parcours à des jeunes présentant des problématiques parfois très différentes ? En effet, ce sont bien les « profils » « discret » et « déconnecté », avec des besoins spécifiques délimités en fonction de ces élèves qui ont structuré en grande partie le champ d'intervention du dispositif JEM. L'hétérogénéité du public accueilli a donc au fur et à mesure redessiné les contours même de l'action tout en mettant en exergue certaines limites. Nous avons pu constater que le parcours n'était pas adapté pour certains jeunes qui présentaient de grandes difficultés sociales, personnelles, familiales avec parfois un comportement jugé « inadapté », « inapproprié » pour pouvoir profiter des bienfaits du parcours. La pluralité des « profils » a également eu un impact sur le groupe. Certains jeunes avec des difficultés sociales et scolaires moins importantes avaient du mal à s'intégrer au groupe et restaient en position de « retrait », voire d'isolement. Cela a également créé des tensions entre certains élèves et qui ont parfois été compliquée à régler. Cependant, il faut souligner que, malgré la diversité des « profils » d'élèves qui ont participé au parcours JEM, un point commun a pu être mis en évidence, à savoir un « rejet » ou du moins un rapport compliqué avec l'institution scolaire dans laquelle ils ont, pour la quasi-totalité, du mal à (re)trouver leur place.

Des jeunes toujours « réellement » volontaires pour participer au parcours JEM ?

Le critère du volontariat est un pré-requis indispensable pour participer au parcours JEM. Si une grande majorité des jeunes ont déclaré être volontaires et souhaitaient s'investir dans les actions proposées, d'autres ont estimé de ne pas avoir eu vraiment le choix, et ont intégré le parcours sans adhérer réellement au programme, ce qui a eu pour effets, entre autres, un sous-investissement et un manque de motivation. Pour quelques chefs d'établissements, l'intégration des élèves dans le dispositif JEM était vue comme « une dernière chance » après avoir épuisé tous les recours, le parcours JEM devenait alors l'ultime ressource pour des jeunes dits « sans solutions ».

## **Conclusion**

En conclusion, nous pouvons constater que le dispositif JEM agit comme un « révélateur » de facteurs en lien avec les situations potentielles de décrochage scolaire : difficultés personnelles, psychologiques, comportementales, familiales, conduites à risque, rejet de l'institution scolaire etc. Cela doit nous amener à une réflexion plus globale sur le sujet et sur l'importance d'une « communauté éducative » qui prendrait en considération l'ensemble des facteurs de manière non sectorisée, pour répondre au mieux aux problématiques précitées. Il faut s'intéresser aux causes

qui conduisent au processus de décrochage scolaire et pas seulement aux conséquences. Cela pose également la question d'une forme « d'externalisation » des problèmes scolaires comme si l'institution scolaire ne pouvait plus ou n'avait pas les moyens de les régler en son sein.

Le dispositif JEM qui a priori devait se positionner dans le champ de la prévention, se situe, dans les faits, plus dans celui de l'intervention avec certains jeunes qui présentent des signes de décrochage scolaire importants et on pourrait même parler parfois de « remédiation », et ce même si la définition institutionnelle délimite ce champ aux jeunes qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire, pour les jeunes totalement « déscolarisés » de moins de seize ans qui ont intégré le parcours JEM. En effet, ces derniers sont toujours inscrits dans un établissement scolaire mais ne vont plus du tout en cours pour des raisons diverses (problèmes de santé, « phobie » scolaire, refus d'aller en cours...). Il faut également souligner les contraintes existantes pour évaluer le dispositif JEM notamment par rapport aux parcours des jeunes et aux objectifs fixés. En effet, les parcours restent pour la plupart des jeunes, fluctuants avec des phases de progression, de rétrogression, de stabilisation. De plus, il est également difficile d'isoler les effets propres du dispositif dans sa globalité sur ces jeunes. Par ailleurs, nous ne pouvons pas complètement mesurer les effets positifs à moyen et long terme sur le jeune pour le moment. C'est pour cette raison que nous avons décidé de suivre certains d'entre eux sur deux ou trois ans. Concernant la première année de l'expérimentation JEM, ce sont Nadia, Alia, Elise, Mathias et Faudel qui ont accepté ce suivi. En ce qui concerne le début de l'année 2 de l'expérimentation JEM, pour l'année 2015/2016, nous pouvons mentionner une nette amélioration quant à l'organisation générale du dispositif sur la communication, le suivi, l'encadrement. Un grand nombre de préconisations ont été prises en considération par les porteurs du projet, comme par exemple, l'arrêt des entrées-sorties permanentes avec aujourd'hui des groupes constitués sur des dates fixes proposées en amont aux établissements scolaires, une attention particulière portée sur la dimension professionnelle avec des interventions de professionnels, une volonté de proposer plus de stages aux jeunes et plus tôt dans le parcours, un premier contact avec le parrain formalisé par un rendez-vous fixé dès le départ avec le jeune et des prolongations de contrats envisagées seulement si cela peut être constructif pour le jeune.

*LEBRETON Sandrine  
Laboratoire CREN, Université Nantes*

## **BIBLIOGRAPHIE**

Bernard, P.-Y. (2009). La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

Berthet, T., Zaffran, J.(dir.),(2014). Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2014, 185 p., Préface de François Dubet.

Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Denis, J.-L., & Pineault, R. (1992). L'évaluation dans le domaine de la santé. Montréal : Groupe de recherche interdisciplinaire en santé.

De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). Méthodologie du recueil d'informations, Bruxelles : De Boeck Université

Perret, B.(2001), L'évaluation des politiques publiques, La découverte, Paris, 123 p.

---