



Actes de la sixième édition du CIDEF 20 et 21 octobre 2022 à Rennes

Éducation & Formation : Accompagner les Transitions

Le sixième colloque du CIDEF (Colloque International de l'Éducation et de la Formation) a été co-organisé par des doctorantes du CREAD et du CREN et avait pour thème l'accompagnement des transitions dans les domaines de l'éducation et de la formation. Il s'est déroulé les jeudi 20 et vendredi 21 octobre 2022 à l'Université Rennes 2 sur le campus de Villejean, dans les bâtiments B et N.

Sur les 80 propositions de communications reçues et expertisées deux fois, 42 ont été retenues et 39 communications ont finalement été présentées pendant le colloque, dont quatre posters qui ont été affichés dans le hall d'accueil, pendant les temps de pause. La France métropolitaine, l'outre-mer avec la Réunion et la Belgique ont été représentées à travers les travaux exposés.

Le colloque a été introduit par Jérôme Éneau (Université Rennes 2, CREAD), Patricia Marzin-Janvier et Geneviève Lameul, co-directrices du CREAD. Trois intervenants ont ensuite discuté autour de la question des transitions et de leur accompagnement : Patricia Marzin-Janvier (CREAD), Hanaà Chalak (CREN) et Ghislain Leroy (CREAD).

Le jeudi 20 octobre, six sessions de communications ont eu lieu. La journée s'est terminée par la proposition de trois ateliers. Aurélie Zwang (LIRDEF) a présenté la recherche-action participative « Grandir avec la nature ». Constance Prigot et Orlane Le Quellec (CREAD)

ont animé un temps d'échange sur l'expérience du doctorat. Enfin, Pierre Périer (CREAD) a présenté les méthodes et enjeux de la communication et de la publication.

Le vendredi 21 octobre, pour les plus matinaux, la journée a débuté par une séance de sophrologie. Puis, les participants ont pu assister à huit sessions de communications. Philippine Guillaume (Université de Nantes) a présenté un atelier sur la manière de répondre à des appels à projets. Enfin, la journée s'est terminée par une conférence du philosophe Pascal Chabot (IHECS), suivie d'une synthèse d'Omar Zanna, co-directeur du CREN, et de Geneviève Lameul, co-directrice du CREAD.

L'ensemble des communicants ont été invités à proposer un texte pour une publication dans les actes, ainsi qu'un article dans un numéro dédié de la revue *Recherche en éducation*. Le présent document recense 35 des communications présentées.

La grande diversité des thèmes, liée à la transversalité du thème choisi, ainsi que la qualité scientifique des interventions ont été remarquées. Beaucoup de communications publiées ici traitent de problématiques liées à l'enseignement supérieur (13), ainsi qu'au métier d'enseignant (7). Il est aussi question d'accompagnements (5), de l'école et des apprentissages (3) et des identités en transition (2). Enfin, 2 communications traitent d'enjeux actuels, dont une du développement durable à l'école. Les auteurs des posters (3) ont également rédigé un résumé de leur présentation.

Comité d'organisation

Grasperge Aline (CREAD)
Le Quellec Orlane (CREAD)
Jacob Céline (CREN)
Jacq Marine (CREAD)
Metzger Rachel (CREAD)
Pannier Chloé (CREN)
Pierquin-Rifflet Lara (CREN)
Prigot Constance (CREAD)
Scherer Alizée (CREN)
Srey Sabrina (CREAD)

Appuyé sur place par le service recherche de Rennes 2

Defrance Véronique
Delamare Halima
Gastineau Véronique

Comité scientifique

Adane Yahia (LIRTES)
 Albandea Inès (CREN)
 Allain Olivier (IDREF)
 Archieri Catherine (CREAD)
 Audion Lionel (CREN)
 Baillet Dorothée (ULB)
 Bartélémy Véronique (LISEC)
 Barrier Thomas (ULB)
 Bautier Elisabeth (CIRCEFT)
 Bernard Pierre-Yves (CREN)
 Bertrand Eric (CREAD)
 Blanchouin Aline (CREAD)
 Bocher Jean-Noël (CREAD)
 Bourdon Patrice (CREN)
 Bretegnier Aude (CREN)
 Bueno-Ravel Laetitia (CREAD)
 Burban François (CREN)
 Buznic Bourgeacq Pablo (CIRNEF)
 Cariou Didier (CREAD)
 Carole Le Hénaff (CREAD)
 Caroff Charleyne (CREAD)
 Chalak Hanaà (CREN)
 Charles Florence (CREAD)
 Crosse Maëlle (MICA et CREAD)
 David Pauline (CREN)
 Daverne-Bailly Carole (CIRNEF)
 Décuré Nicole (LAIRDIL)
 Dejaiffe Benoît (LISEC)
 Delarue-Breton Catherine (DYLIS)
 Denny Jean-Luc (LISEC)
 Dirani Agathe (CREAD)
 Dupouy Myriam (CRBC)
 Éneau Jérôme (CREAD)
 Faggianelli Daniel (RECIFES)
 Flavier Eric (LISEC)

Frétigné Cédric (LIRTES)
 Goletto Livia (CREAD)
 Gomes Lucie (CREN)
 Grenier Damien (CREAD)
 Henrion Latche Johanna (CEREP)
 Jacquot Alicia (LEST CNRS)
 Jarlégan Annette (LISEC)
 Lameul Geneviève (CREAD)
 Laneelle Xavière (CREN)
 Lavielle-Gutnik Nathalie (LISEC)
 Le Paven Jarno Maël (CREAD)
 Leroy Ghislain (CREAD)
 Marzin-Janvier Patricia (CREAD)
 Masy James (CREAD)
 Mercier Cendrine (CREN)
 Montandon Frédérique (LIRTES)
 Munoz Grégory (CREN)
 Orange Christian (CREN)
 Peltier Claire (Université de Laval, Québec)
 Perez-Roux Thérèse (LIRDEF)
 Périer Pierre (CREAD)
 Perraud Caroline (CREAD)
 Perrin-Glorian Marie-Jeanne (LDAR)
 Perron Séverine (CREAD)
 Poisard Caroline (CREAD)
 Prost Magali (CREAD)
 Roche Marine (CREAD)
 Sanojca Elzbieta (LISEC)
 Santini Jérôme (LINE)
 Sylin Michel (ULB)
 Trainoir Marianne (CREAD)
 Vidal Gomel Christine (CREN)
 Virginie Messina (CREAD)
 Zwang Aurélie (LIRDEF)

Aides financières

Le CIDEF a reçu comme soutien financier : l'école doctorale ELICCE, le CREAD, le CREN, ainsi que par les partenaires ci-dessous.



Sommaire

L'enseignement supérieur. Accompagnement, professionnalisation..... 8

La recherche-action coopérative pour accompagner la transition pédagogique dans l'enseignement supérieur (Elsa Chusseau et Maëlle Crosse)..... 8

Construire un campus du XXI^e siècle en conservant les principes du XX^e. La reconstruction de l'Université Toulouse Jean Jaurès (Pauline Collet)..... 18

Dispositif d'accompagnement hybride dans un cours de physique de première année à l'université (Elisabeth Gruwé) 38

D'une activité de formateurs à un collectif de formateurs (Mike Noeppe)..... 56

Devenir tuteur à l'université : une stratégie professionnalisante ? (Faustine Rousselot) 77

L'enseignement supérieur. (Ré)orientation-s après le BAC 89

Comprendre Parcoursup : l'expérience vécue des candidat·e·s néo-bachelier·ère·s ... (Esther Geuring) 89

Construire un projet d'orientation pour mieux anticiper les transitions scolaires ? Discours et présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation (Erwan Lehoux) 102

L'enseignement supérieur. Université : vie du campus, vécu étudiant 117

Accompagner les réorientations au sein de l'université française : quand l'idéal de tubularité occulte la réticularité des parcours d'études (Ambre Guichard)..... 117

Les contradictions institutionnelles du statut d'«étudiant-stagiaire-candidat » (Sofia Hachemi) 131

Connaître une orientation retardée. Le cas des orientés contrariés en licence d'histoire (Mathieu Rossignol-Brunet)..... 147

Le tutorat entre pairs : un accompagnement vers la vie étudiante (Faustine Rousselot). 166

Caractériser les transitions vécues des étudiants de Le Mans Université : analyse du cycle de licence dans une dimension expérientielle (Julie Trémoureux)..... 180

École, apprentissages. (In)égalité-s scolaire-s 195

Épisodes évaluatifs et égalité Comparaison de cas en Mathématiques et EPS à l'école primaire (Mathilde Benmerah-Mathieu) 195

Impact des caractéristiques de l'item sur la réussite des élèves en sciences selon leur statut socio-économique et culturel (SESC) et leur niveau de performance : approche double (quantitative et qualitative) (Mylène Duclos) 208

Quelle approche sociodidactique des inégalités d'apprentissage pour étudier la transition vers un enseignement des mathématiques s'appuyant sur les tâches de modélisation du réel ? (Azzedine Hajji) 219

Identité-s. Identités professionnelles en transition. 238

Les enseignants en seconde carrière. Quelles motivations pour le métier ? (Victoria David)..... 238

L'apprentissage conduit-il nécessairement à une nouvelle construction de soi ? Réflexion à partir d'une étude sur les adultes en formation professionnelle pour apprendre le breton (Gildas Grimault). 254

Enjeux actuels. Politiques et pratiques éducatives. 268

Entre politiques linguistiques éducatives du réseau culturel français et multiculturalisme en Guinée équatoriale : représentations et pratiques des acteurs de l'enseignement du français au Lycée français de Malabo (Alexandre Aduayi Akue)..... 268

Contribution des établissements à l'acquisition de compétences et valeurs « durables » : PISA 2018 (Léa Chimène) 280

Le métier d'enseignant.e. Didactique-s et supports d'apprentissage-s : évolutions. 296

Formation initiale des professeurs des écoles à l'institutionnalisation des savoirs :
Impact d'un dispositif de type jeu de rôles (Carine Frappier-Jego)..... 296

Élaboration de documents composites par des enseignants : exemples d'obstacles
rencontrés dans leur pratique par des professeurs des écoles (Stéphanie Quirino Chaves).
..... 309

L'enseignement des formes en grande section de maternelle et les transitions entre
différents espaces (Annie Soloch)..... 319

Le métier d'enseignante.e. Entre transitions-s, pratique-s et contrainte-s. 333

La mobilisation des émotions enfantines à l'école primaire : le point de vue des élèves
(Amélia Legavre) 333

Transformation de la persévérance d'une enseignante à partir d'un dispositif d'espace
de dons encouragés (EDE) (Peggy Neville et Stéphane Talévien) 344

La métaphore de l'oasis comme modèle pour éclairer les obstacles à l'exercice de la
pensée en atelier de philosophie (Lara Pierquin-Rifflet)..... 358

L'ingénierie coopérative au service de la transformation des pratiques
d'enseignement. L'exemple de la sociologie en classe de sciences économiques et sociales
en seconde au lycée (Erwan Tanguy)..... 374

Accompagner, inclure, co-construire. Partenariats entre acteur.rice.s de l'éducation..... 388

Approche ethnographique de parents dans le suivi scolaire de leurs enfants à la
lumière des transitions socio-éducatives (Aline Grasperge) 388

La construction d'un partenariat éducatif. Socio-histoire d'un dispositif de lutte contre
le décrochage scolaire (Alicia Jacquot)..... 407

Accompagner, inclure, co-construire. Accompagner les publics spécifiques..... 419

Travailler auprès d'un artiste : projets d'intégration sociale d'adolescents « en
difficulté » (Claire Lucarelli – Le Jouan)..... 419

Présentation des posters..... 434

La mobilité étudiante comme transition : quelles représentations ? (Leïla Alendroit)
..... 434

L'évaluation d'un dispositif d'aide à l'orientation vers le supérieur : approche
socioéconomique (Julien Bourgeade) 436

« Émergences numériques de nouvelles pratiques dans l'accompagnement
professionnel : entre transformations et vulnérabilités » (Christophe Ducrocq) 439

L'enseignement supérieur. Accompagnement, professionnalisation.

La recherche-action coopérative pour accompagner la transition pédagogique dans l'enseignement supérieur

Elsa CHUSSEAU

CREAD et LIDILE

Université Rennes 2

Maëlle CROSSE

MICA et CREAD

Université Bordeaux Montaigne et Université Rennes 2

Résumé :

Face aux défis sociétaux actuels, le système de l'enseignement supérieur se trouve engagé dans une inévitable transition sociale, politique et pédagogique. Dans un tel contexte, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se trouvent questionnées. Un des enjeux, pour les institutions du supérieur, est de permettre aux acteurs de s'approprier ces changements, dans une dynamique de résilience organisationnelle. L'accompagnement des acteurs suppose alors de soutenir une transformation de valeurs et de normes nécessaires à l'émergence de nouvelles postures (Lameul, 2016). Dans cette perspective systémique, comment soutenir un changement de postures aux différents niveaux de l'institution pour favoriser cette résilience ?

Mots clés : accompagnement, recherche coopérative, posture, pédagogie, enseignement supérieur

1. Introduction

Face aux défis sociétaux actuels, le système de l'enseignement supérieur se trouve engagé dans une inévitable transition sociale, politique et pédagogique. Dans un tel contexte, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se trouvent questionnées. Un des enjeux, pour les institutions du supérieur, est de permettre aux acteurs de s'approprier ces changements, dans une dynamique de résilience organisationnelle. Il ne s'agit plus uniquement de soutenir les

initiatives du terrain mais de s'assurer, face à l'ampleur de la transition à réaliser, que chacun puisse être acteur des transformations pédagogiques, dans une perspective inclusive.

La résilience organisationnelle désigne « la capacité d'un groupe à éviter des chocs organisationnels en construisant des systèmes d'action et d'interactions continus destinés à préserver les anticipations des différents individus les uns par rapport aux autres » (Vidaillet in Koninckx et Teneau, 2010). Il s'agit alors de créer des milieux favorables à l'émergence de cette résilience chez les acteurs de l'organisation. Confrontés à de multiples déstabilisations dans le cadre de l'enseignement, il convient de soutenir au sein des institutions d'enseignement supérieur une transformation de valeurs et de normes nécessaires à l'émergence de nouvelles postures (Lameul, 2016). Dans cette perspective systémique, comment soutenir un changement de postures aux différents niveaux de l'institution, pour favoriser cette résilience ?

2. Cadre de référence

Les modèles du changement (Lewin, 1952 ; Collerette et al., 1997) mettent en exergue le caractère déstabilisant du processus pour les individus. En effet, le changement suppose un processus d'appropriation qui correspond à une phase de transition entre le « déjà-là » (les pratiques existantes) et le « à-venir » (les nouvelles pratiques), dans une dynamique duale (Giddens, 1987). Cette transition implique l'abandon d'habitudes, de routines pour pouvoir exprimer son potentiel. Or les routines, en tant que repères pour l'action, réduisent l'incertitude de la situation et participent ainsi à la construction du sentiment de confiance des sujets (Ibid.). Un tel processus génère *de facto* un sentiment d'insécurité et d'anxiété qui émane de préoccupations diverses (Bareil, 2008 ; Simon, 2000).

Afin de permettre aux individus de « lâcher prise » (Scharmer, 2018) face à cette perte de repères, la construction d'une situation sécurisante apparaît alors comme une condition indispensable pour leur permettre d'exprimer pleinement leur pouvoir d'agir. Ce dépassement des routines suppose d'être soutenu par un accompagnement étayant (Bruner, 1983). Amener les individus à construire par eux-mêmes le sens des situations participerait d'un lâcher-prise nécessaire à ce dépassement, à travers la projection dans un futur possible et acceptable. Il s'agirait alors d'accompagner ce travail de construction du sens par une réflexion qui amène

l'individu à une connaissance de lui-même en situation (Paul, 2009). Or la construction de sens se réalise dans un processus d'intersubjectivation. L'accompagnement doit donc aussi contribuer à soutenir la transformation des conceptions au sein de l'institution pour que de nouvelles postures puissent émerger, dans une dynamique systémique.

En référence à l'approche par les capacités (Sen, 2000), cet accompagnement vise le développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif pour permettre à chacun d'être acteur de la transition pédagogique attendue. L'accompagnement peut ainsi être appréhendé sous l'angle du développement d'une « dynamique capacitante » (Fernagu, 2022). Pour qu'un environnement soit capacitant, il doit permettre la transformation des capacités en possibilités réelles d'action. La capacité de l'organisation à réunir les conditions favorables à l'engagement est alors interrogée en développant la capacité des sujets. Pour permettre aux individus de « devenir des agents de leur développement » (Fernagu Oudet, 2018), un environnement capacitant supposerait de reconnaître leur pouvoir d'action, de réunir les conditions de la mise en mouvement propice au questionnement de la limite des routines et d'amener les sujets à dépasser ces routines pour adopter de nouvelles postures indispensables à la transition pédagogique.

Nous faisons l'hypothèse qu'une démarche de recherche coopérative à visée développementale réunissant différentes catégories d'acteurs autour de problématiques liées à cette transition, contribue au développement d'un environnement capacitant propice à un changement de posture dans une perspective systémique.

3. Méthodologie et résultats

Dans le cadre de cette étude, nous croisons les résultats de deux travaux menés dans le cadre de recherches doctorales.

1. Une enquête conjointe menée au sein d'un master

Une étude exploratoire inscrite dans un travail de thèse sur les pratiques d'essaimage s'intéresse à l'ingénierie coopérative en tant que processus méthodologique dans lequel un collectif s'engage dans une action conjointe pour co-élaborer, mettre en œuvre et réimplémenter à chaque étape du projet (Sensevy, Bloor, 2019) et comme un lieu de partage de pratique

(Sensevy, 2011). Notre étude porte sur la démarche de co-conception et de co-analyse collective en œuvre entre une enseignante-chercheuse, porteuse d'un projet pédagogique international, et des étudiants en master 1. Pendant six semaines, les étudiants endossent un rôle de coach auprès d'une équipe d'environ cinq étudiants internationaux (cinq pays représentés), en concurrence avec d'autres équipes, pour les accompagner à distance à relever un défi sur l'environnement dans leur établissement. Une démarche d'enquête amène les acteurs à être confrontés dans des situations données à des problèmes et vont chercher ensemble à trouver des solutions. Ils identifient ensemble les fins de l'action et les moyens nécessaires pour mener une action conjointe pour comprendre / transformer (Sensevy, 2016). Ce processus dynamique de changement et de transformation participe à améliorer en continu l'action en cours et le projet en vue d'une prochaine édition mais contribue aussi au développement professionnel des acteurs impliqués.

L'analyse de deux sessions de travail en visio, l'une entre l'enseignante-chercheuse et les étudiants et l'autre dans le cadre d'une journée d'étude sur « La dynamique multi-acteurs en didactique des langues » montre la difficulté de collaborer, l'importance de l'entente sur les conditions d'organisation et de fonctionnement (Chusseau, 2021). Des phases de négociation et d'accord sur les modalités de travail et de contribution sont visibles pour favoriser la co-conception. Un nouveau rapport aux savoirs naît au sein d'espaces de co-construction et de problématisation partagée qui permettent un développement professionnel des acteurs où chacun apprend de l'autre à partir des situations vécues et analysées en collectif. Une nouvelle place est donnée à l'étudiant, partenaire actif, avec un changement de posture pour lui et l'enseignante-chercheuse.

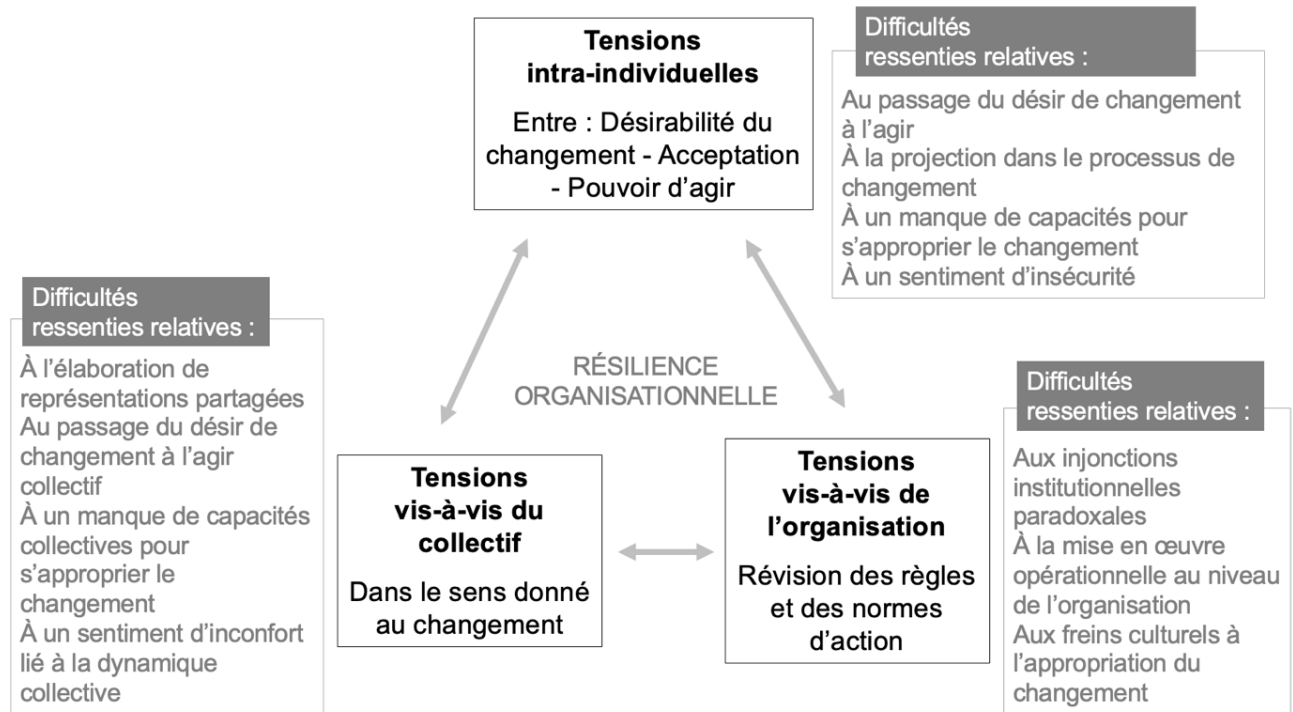
Des limites sont identifiées dans cette volonté de pouvoir d'agir des acteurs. Malgré un environnement qui se veut capacitant, une certaine appropriation par l'étudiant est nécessaire. Il rencontre des difficultés à agir dans ce contexte habitué aux consignes et formaté par une manière d'apprendre et d'étudier. Le cadre administratif et organisationnel souvent contraignant peut s'avérer non adapté à ce type de projet qui demande de la souplesse et de la flexibilité. Les heures accordées au projet dans les maquettes de formation sont réduites pour un équilibre avec les autres enseignements malgré un temps nécessaire à donner aux acteurs pour comprendre et

transformer. Présenté institutionnellement comme un projet « démonstrateur », nous nous interrogeons aussi sur la formalisation et la diffusion des résultats, comment donner à voir ce que produit le travail d'enquête notamment l'émergence de nouveaux savoirs sur les pratiques pédagogiques, le changement de postures, le développement de nouvelles compétences et l'acquisition de connaissances. Chacun, enseignant et étudiant, adopte une posture de praticien-chercheur, qui amène à une responsabilité partagée et prend sens dans cette démarche d'enquête à co-construire.

2. Une analyse du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans une perspective systémique

Dans le cadre d'une recherche doctorale (Crosse, 2021), nous avons mené une enquête anthropo-sociologique (Paillé et Mucchielli, 2012) au sein d'une université française engagée dans un projet institutionnel de transformation pédagogique visant une plus grande réussite des étudiants et une meilleure insertion professionnelle. Ce projet prévoit notamment le développement de la personnalisation des parcours de formation et une diversification des méthodes d'enseignement.

À la suite d'une enquête exploratoire, nous avons mené trente-quatre entretiens semi-directifs, auprès d'enseignants universitaires et de représentants de la gouvernance de l'institution. Ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio avant d'être retranscrits intégralement et analysés à l'aide du logiciel Nvivo. L'analyse de contenu met en évidence des tensions dans le processus de changement qui ne se situent pas uniquement au niveau individuel mais aussi aux niveaux collectif et organisationnel. Ces tensions peuvent être source de « vulnérabilités » entendues comme la capacité individuelle ou collective à « anticiper l'aléa, à faire face à l'urgence, à adapter son comportement en temps de crise, et à se reconstruire » (Barocca et al., 2013). Elles seraient donc à prendre en compte dans le cadre d'un soutien au développement d'une résilience organisationnelle. Ces tensions sont présentées dans le schéma suivant :



Tensions identifiées dans le processus de transformation des pratiques pédagogiques

Nous avons ainsi identifié, au-delà de tensions individuelles, des difficultés qui relèvent de besoins d'étayage au niveau des collectifs professionnels, des besoins d'étayage organisationnels et structurels et enfin des besoins d'étayage dans le domaine du management. Ces différents étayages pourraient être pris en charge indépendamment les uns des autres. Pourtant, une autre partie de nos analyses nous conduit à penser qu'ils devraient être mis en œuvre dans une dynamique systémique.

En effet, nous identifions chez les acteurs interrogés, quelles que soient leurs fonctions dans l'institution, une tendance à détourner la responsabilité de la transition pédagogique sur autrui. L'endossement d'une responsabilité peut être considéré comme

« une interpellation de l'individu à choisir de « faire face à ses responsabilités ou non » (Fray, 2008, p. 107). Il aurait donc la possibilité d'y répondre ou de la rejeter, ou encore de « détourner l'interpellation vers un autre acteur, situé en amont dans la chaîne des causes ou plus haut dans la hiérarchie des pouvoirs » (ibid.) » (Crosse, 2021).

Ce détournement de responsabilité inconscient pourrait selon nous être suscité par les tensions intra-individuelles évoquées précédemment, lorsque celles-ci sont trop importantes pour les sujets. Un individu, en particulier s'il se sent peu compétent, peut adopter des « conduites d'évitement » qui contribuent à protéger l'estime de soi (Cosnefroy, 2009). En faisant porter la responsabilité à autrui, les individus auraient alors la possibilité de lui attribuer l'échec plutôt que de se l'attribuer à eux-mêmes.

Chez les enseignants interrogés, le sentiment de ne pas pouvoir assurer une formation de qualité est attribué en grande partie à l'institution ou au système qui ne leur dégagerait pas suffisamment de temps pour le faire ou qui ne leur apporterait pas un soutien suffisant dans le développement de leurs compétences pédagogiques. Certains attribuent d'autre part ce manque de qualité aux étudiants qui ne seraient pas assez engagés dans leurs apprentissages. Chez les membres de la gouvernance interrogés, l'insuffisance de la qualité de la formation serait attribuée au manque de moyens alloués par l'État à l'établissement, à un rejet du changement par certains enseignants ou encore à un manque d'intérêt de ces derniers. Il ne s'agit pas ici de discuter de la véracité de ces difficultés mais de mettre en exergue le fait que la transition pédagogique repose sur une pluralité de facteurs, ce qui appelle à questionner la responsabilité à différents niveaux de l'organisation.

Plutôt que de considérer un étayage à chaque niveau afin que chacun puisse endosser la responsabilité qui lui incombe, nous pensons que l'étayage doit se construire dans les interactions entre les niveaux pour s'orienter vers une responsabilité partagée de la transition pédagogique au sein de l'institution. Une telle responsabilité partagée nous semble en effet au cœur du développement d'une résilience organisationnelle. Nous supposons que l'inscription de l'organisation dans une démarche d'enquête collective pourrait favoriser l'émergence de nouvelles postures pour tendre vers cette responsabilité partagée. Appréhender la responsabilité dans une dynamique systémique nous semble en outre pouvoir contribuer à une sécurisation de la transition pédagogique pour les différents acteurs du changement.

4. Discussion

Les analyses présentées dans cette communication contribuent à construire la stratégie d'un Living Lab¹ chargé de soutenir la transition pédagogique en appui sur des recherches-actions coopératives (Bonny, 2015), au sein d'un consortium d'établissements du supérieur rennais.

Elles nous conduisent à interroger le lien entre le niveau micro et le niveau macro d'une institution d'enseignement supérieur pour tendre vers une responsabilité partagée dans le cadre de la transition pédagogique. Le développement du niveau méso comme espace de médiation entre ces deux niveaux nous semble alors indispensable. L'enjeu du Living Lab est ainsi de constituer un « inter-monde » (Paquelin et al., 2006) entre les niveaux micro et macro par l'intermédiaire de recherches coopératives permettant la rencontre autour d'objets frontières. La démarche de soutien ne se situe alors plus à un niveau individuel mais à un niveau collectif.

Il convient dans ce cadre de développer un sentiment de pouvoir d'agir collectif - sentiment d'être capable d'agir collectivement sur et avec son environnement - indispensable à une résilience organisationnelle. S'éloignant de l'idée qu'il suffirait d'exiger des individus qu'ils assument leurs responsabilités pour qu'ils le fassent, l'enjeu du Living Lab est d'amener la communauté dans son ensemble à mobiliser les ressources à sa disposition pour qu'elle puisse se sentir capable d'assumer collectivement cette responsabilité autour d'un objet qui devrait être perçu comme commun. Ainsi, la responsabilité de la transition pédagogique ne repose plus uniquement sur les individus mais aussi sur l'organisation qui doit s'assurer que chacun s'y retrouve et peut trouver sa place dans la dynamique de transition.

Dans cette perspective, le Laboratoire du changement (Engeström et al., 1996) apparaît comme une méthodologie prometteuse pour inscrire l'institution d'enseignement supérieur dans une dynamique capacitante. Il consisterait à faire émerger une responsabilité partagée à travers la conduite d'enquêtes collectives organisées au niveau du système d'activité. L'implication des acteurs dans une recherche coopérative autour d'un objet partagé favoriserait, selon nous, un changement de posture. En effet, en tant que co-chercheurs au sein d'une enquête

¹ Les autrices de cette communication coordonnent ce Living Lab.

collective, ils seraient amenés à se questionner, dans le cadre de la transition pédagogique, sur leur place, leur rôle, leurs leviers d'action, etc. Ces questionnements partagés conduiraient progressivement au développement d'un sentiment de pouvoir d'agir collectif qui permettrait de limiter le phénomène de conduites d'évitement et de soutenir l'émergence d'une responsabilité partagée propice à une résilience organisationnelle.

Ces analyses nous conduisent à interroger le changement de posture des chercheurs au sein de cet espace de médiation que constitue le Living Lab. Le chercheur est-il un passeur dans la recherche avec les acteurs ou un partenaire au même titre que les autres collaborateurs ? Est-il un facilitateur de la circulation des savoirs scientifiques et pratiques à travers la conduite d'une démarche de problématisation ? Dans quelle mesure s'inscrit-il dans une posture plurielle et comment alors la caractériser ?

Références bibliographiques

- Bareil C. (2008), Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 14, automne, 89-105.
- Barroca B., Di Nardo M., Mboumoua I. (2013). De la vulnérabilité à la résilience : mutation ou bouleversement ? *EchoGéo*, 24. <http://journals.openedition.org/echogeo/13439>
- Bonny, Y. (2015). Chapitre 3. Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire, in *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution de la connaissance (Les chercheurs ignorants)* p. 36-43. Rennes, Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0036>
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (Deleau, M., & Michel, J.). Paris, Presses universitaires de France.
- Chusseau, E. (2021). Démarche exploratoire sur une ingénierie coopérative dans un projet pédagogique de co-conception multi-acteurs à l'université. 2e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, en ligne. https://tacd-2021.sciencesconf.org/data/pages/TACD_2021_Actes_volume_6_final.pdf
- Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Québec, Presses de l'Université de Québec.
- Cosnefroy, L. (2009). Chapitre 5. Les théories reposant sur le concept de but, in *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques* (Carré, P., & Fenouillet, F.) p. 89-106. Malakoff, Dunod.
- Crosse, M. (2021). *Analyse compréhensive du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Repères pour un accompagnement des enseignants au changement* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne].
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.

- Fernagu, S. (2022, 17-20 janvier). Les environnements capacitants (Conférence). XIe édition du Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, en ligne.
<https://videos.univ-lr.fr/video/2240-conference-douverture-les-environnements-capacitants/>
- Fernagu Oudet, S. (2018). Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités [Habilitation à diriger des recherches, Université Bourgogne Franche-Comté]. HAL.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Kourilsky, F. (2014). Du désir au plaisir de changer (5e ed.). Malakoff, Dunod.
- Giddens, A. (1987), La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration. Paris, Presses universitaires de France.
- Lameul, G (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise [Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2]
<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>
- Lewin, K. (1952). Field theory in social science: Selected theoretical papers (Cartwright, D.). Michigan, Tavistock.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris, Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H., Hryshchuk-Berthet, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : L'hypothèse de la territorialisation. Distances et savoirs, 4(3), 365-395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>
- Paul, M. (2009b). Accompagnement. Recherche et formation, 62, 91-108.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Sen, A. (2000). Repenser l'inégalité. Paris, Éd. du Seuil.
- Sensevy, G., Bloor, T. (2019) Cooperative Didactic Engineering. Encyclopedia of Mathematics Education. Springer International Publishing, p.1-5.
- Sensevy, G. (2016). Le collectif en didactique. Quelques remarques, in Enjeux et débats en didactique des mathématiques (vol. 1) (Matheron, Y., Gueudet, G., Celi, V., Derouet, C., Forest, D., Krysinska, M., Quilio, S., Rogalski, M., Sierra, T. A., Trouche, L., Winslow, C., & Besnier, S.) p. 223-253. Grenoble, La pensée sauvage.
- Sensevy, G. (2013). Pourquoi Dewey. Quelques remarques introductives, in Dewey penseur de l'éducation (H.-L. Go) p. 9-30. Nancy, Presses universitaires de Lorraine.
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Simon, L. (2000). La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997 [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/881>
- Koninckx, G. & Teneau, G. (2010). Chapitre 2. La résilience en entreprise, in Résilience organisationnelle: Rebondir face aux turbulences (Koninckx, G., & Teneau, G.) p. 61-87. Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Construire un campus du XXI^e siècle en conservant les principes du XX^e. La reconstruction de l'Université Toulouse Jean Jaurès.

Pauline COLLET

FRAMESPA

Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé :

L'Université Toulouse Jean Jaurès, ancienne faculté des lettres de Toulouse, s'installe à la fin des années 1960 sur le terrain du Mirail. Les bâtiments ne seront jamais réceptionnés mais l'université sera obligée de les utiliser au quotidien. Cette utilisation, la faiblesse des matériaux utilisés et les aléas du temps entraînent une dégradation rapide et continue du campus. Une reconstruction devient de plus en plus nécessaire. Lors de la construction comme lors de la reconstruction, l'objectif a été de réfléchir à un modèle d'université et non pas seulement de construire des mètres carrés.

Mots clés : université, architecture, évolution, patrimoine, projet, construction

L'Université Toulouse Jean Jaurès, ancienne faculté des lettres de Toulouse, s'installe à la fin des années 1960 sur le terrain du Mirail. Les bâtiments ne seront jamais réceptionnés mais l'université sera obligée de les utiliser au quotidien. Cette utilisation, la faiblesse des matériaux utilisés et les aléas du temps entraînent une dégradation rapide et continue du campus. Une reconstruction devient de plus en plus nécessaire. Lors de la construction comme lors de la reconstruction, l'objectif a été de réfléchir à un modèle d'université et non pas seulement de construire des mètres carrés. Cela pose la question comme le demande Marie-Claude Derouet-Besson (1998) dans son ouvrage de la manière dont « *les acteurs se servent des équipements conçus pour eux pour travailler et vivre* » mais aussi de la manière dont sont pensés les rapports entre les pratiques pédagogiques et éducatives et les lieux où elles s'exercent. Sabine Delanes (1999) confirme par ses travaux l'importance d'étudier les relations entre les constructions et la ou les volonté(s) politique(s) qui en découlent. L'exemple choisi ici renvoie particulièrement à cette volonté d'incarner à travers la construction une certaine vision de l'université, vision

qui a été d'ailleurs défendue par les architectes ou les acteurs politiques au moment de la construction comme de la reconstruction.

Cette approche par les bâtiments universitaires me paraît donc pertinente dans la mesure où elle permet d'étudier la manière dont une université s'appuie sur une reconstruction totale de son campus pour devenir « *un campus du XXI^e siècle* » tout en conservant une part de son histoire. Cela résonne avec ce que pointe Derouet-Besson (1998) de la dualité entre des bâtiments qui sont figés pour plusieurs décennies et une éducation qui évolue. Nous verrons que dans ces projets architecturaux, une réponse a tenté d'être apportée à cette notion d'évolution. C'est pourquoi, le choix de l'université Toulouse Jean Jaurès a été fait à travers ces deux projets de construction à la fin des années 1960 puis de reconstruction dans les années 2010.

Dans cet article, nous verrons comment l'Université Toulouse Jean Jaurès parvient à combiner dans le projet de la reconstruction maintien du Candilis et construction d'un campus du XXI^e siècle. Dans une première partie, nous étudierons le projet de Candilis dans les années 1960 puis dans une deuxième partie le projet de reconstruction de l'université.

1. La construction de Candilis

1.1 Un contexte de crise dans l'enseignement supérieur

À la fin du XIX^e siècle, les municipalités –poussées par une concurrence que développe l'Etat entre elles– financent de beaux et grands bâtiments souvent en plein centre pour accueillir les facultés de droit, lettres, médecine et sciences. Après la Seconde Guerre Mondiale, la situation devient explosive. En effet, les effectifs étudiants ne cessent d'augmenter, de nouvelles formations se développent et de nouveaux besoins notamment pour la recherche obligent les universités à acquérir plus d'espace. Cette nécessité de vastes espaces et le coût des terrains en centre-ville va pousser la majorité des villes universitaires à se rendre en périphérie dans des campus dits « à l'américaine ».

La situation sur Toulouse est similaire à celle au niveau national avec une population étudiante qui augmente de plus en plus. Les bâtiments des facultés toulousaines sont situés en centre-ville depuis la fin du XIX^e siècle. Les facultés de droit et de lettres se partagent des locaux rue de l'Université (aujourd'hui rue Albert Lautmann avec des locaux contenant actuellement des amphithéâtres et jusqu'à très récemment l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse, situé juste en face de l'actuelle Université Toulouse Capitole). Tandis que les facultés de sciences et de médecine sont situées boulevard Saint-Michel (actuelles allées Jules Guesde, les bâtiments sont occupés à l'heure actuelle par le siège de l'université fédérale et le Quai des Savoirs). Cette situation perdure après la Seconde Guerre Mondiale rendant la cohabitation de plus en plus difficile devant un manque de place criant pour l'enseignement comme pour la recherche.

La faculté des lettres connaît de fortes hausses du nombre d'inscrits. La nécessité de construire de nouveaux locaux se fait de plus en plus pressante.

En 1965, les terrains du Mirail sont officiellement destinés à la faculté des lettres pour y installer une nouvelle université. Cependant, ce projet s'inscrit dans un projet plus global de construction d'une véritable ville nouvelle aux portes de Toulouse. Le projet est confié au trio d'architectes Georges Candilis, Alexis Josic et Shadrach Woods qui avaient remporté en 1961 le concours pour la construction du quartier du Mirail, le projet d'université vient heurter le projet du quartier.

1.2 Incarner par le projet une vision de l'université



Fond Michel Idrac, Plan de l'Université, 1971

L'Université Toulouse - Le Mirail va se construire entre 1966 et 1971 au cœur du quartier qui avait alors vocation à devenir le nouveau centre de Toulouse.

« Ainsi, le programme du concours n'avait pas prévu d'université. Or, à la suite de la réforme de l'Enseignement Supérieur, il fût décidé d'en créer une à Toulouse-le Mirail. Pour 10.000 étudiants ! Nous dûmes aussitôt, reprendre les plans, trouver l'emplacement et adapter l'université à l'esprit même de la nouvelle ville. Ce fût un changement très important, extrêmement bénéfique, car la présence d'une jeunesse estudiantine, pleine de fougue et d'inquiétude, allait apporter un surcroît de vie à la cité. Si la " Maison du Quartier " identifiait Bellefontaine, l'université allait dominer le Mirail. Nous avons, en effet, réussi à intégrer cette nouvelle structure au plan initial, comme un corps normal de l'ensemble, et non à la façon d'une pièce rapportée. Pas de campus-ghetto, pas de cité universitaire. Je voulais faire participer les étudiants à la vie des habitants. » (Candilis, 1977)

C'est ainsi que Georges Candilis accueille l'arrivée de l'université dans leur projet de quartier du Mirail. Il va donc en partant de dizaines d'années de réflexion construire sur cet

espace le quartier et l'université selon ses principes. Contrairement aux temples du savoir fermés et imposants, l'idée a été ici de créer une université ouverte à tous et égalitaire.

Plusieurs éléments sont fondamentaux dans la construction du trio d'architectes. Nous nous appuyons ici sur les écrits de Candilis (sd), mais aussi des interventions d'architectes dans l'ouvrage de Catherine Compain Gajac (2012) ou encore du chapitre de Nicolas Meynen dans l'ouvrage de Caroline Barrera (2019) sur l'histoire de l'Université de Toulouse.

Un maillage de rues couvertes dessert l'ensemble de l'université favorisant la rencontre entre les différentes formations, services et activités de l'université mais aussi entre l'université et le quartier. Le contre-modèle ici renvoie aux campus à l'américaine avec des bâtiments éparpillés sur une surface tellement vaste que les étudiants et les personnels de différents départements ne se croisent jamais ou rarement et l'établissement ne parvient pas à former un tout par son architecture. Ici, les rues et coursives ont pour rôle de former ce lien pour créer un tout associant entre eux les besoins des membres de la communauté universitaire dans un même ensemble.



Cote : [1Fi6408](#) - [Evolution du "Mirail": la faculté de "Lettres"] [Toulouse] Années 70, Alternance de coursives entre les cubes, et d'espaces verts, Tirage 10,8 x 8,8 couleur

Le lien à la nature est pris en compte dans le projet des architectes avec d'une part le respect du cadre existant et notamment le grand parc du château mais aussi la création de patios végétalisés afin que les personnels et les étudiants puissent se retrouver pendant les pauses. La lumière naturelle est aussi mise en avant avec les salles de cours entièrement vitrées, les galeries ouvertes ou encore les patios. Cette transparence est aussi liée à la volonté de permettre à chacun de rentrer dans les salles de cours y compris sans être étudiant.



Cote : [1Fi6410](#) - [Evolution du "Mirail": la faculté de "Lettres"] [Toulouse] Années 70, Château du Mirail, siège de la faculté d'espagnol 'en surplomb des bâtiments de la faculté de lettres, Tirage 10,8 x 8,8 couleur.



Cote : [1Fi6033](#) - [Faculté du Mirail] Université Jean-Jaurès, anciennement du Mirail, 5 allée Antonio-Machado. 1978 Terrains aménagés en espaces verts et vue de l'escalier double accédant au parc de la Peña. Tirage 12,7 x 17,6 Fait le ? cliché n:102.33



Cote : 1Fi6013 - [Faculté du Mirail] Université Jean-Jaurès, anciennement du Mirail, 5 allée Antonio-Machado. 1978 Coin verdure dans de petits patios, Tirage 12,7 x 17,6 Fait le ? cliché n:102.13,

La dalle quant à elle permet au sein de l'université comme sur le quartier environnant de redonner une place centrale au piéton en séparant les piétons des véhicules et de permettre ainsi également le développement d'une vie à l'extérieur des bâtiments sans crainte du passage de véhicules. La dalle joue ainsi le rôle de passerelle entre l'université et le quartier en créant cet ensemble uni.

La hauteur des bâtiments est aussi étudiée avec des bâtiments ne dépassant pas un ou deux étages afin de rompre avec cette idée de monumentalité des bâtiments universitaires.



Cote : 1Fi6025 - [Faculté du Mirail] Université Jean-Jaurès, anciennement du Mirail, 5 allée Antonio-Machado. 1978 Des murs aveugles servent de support à des slogans et affichettes politiques, ainsi qu'à des annonces de spectacles ou des revendications de société matérialiste. Tirage 12,7 x 17,6 Fait le ? cliché n:102.25

Le lien avec la ville nouvelle est au cœur du projet des architectes. Le campus devait faire le lien entre la ville nouvelle et le centre historique de Toulouse. Alexis Josic décrit ainsi leur projet : « *La ville entière était l'université. C'était le prolongement de l'université de Berlin, mais c'était autre chose. [...] Á Toulouse, on a voulu aller un petit peu plus loin et être plus pragmatique. C'est-à-dire définir les circulations et rendre les passages ouverts aussi au public. La première réflexion de l'académie fût de dire : " Où est l'entrée ? ". Ils ne pouvaient pas comprendre que comme autrefois à Heidelberg la ville entière était l'université, où les habitants, jeunes et vieux, se côtoient avec les étudiants. Pourquoi un adulte ne pourrait-il pas rentrer dans l'université, dans un amphithéâtre, assister à un cours ? C'est une loge ouverte, ce n'est pas une loge franc-maçonnique, l'université ! Nous voulions hiérarchiser les espaces et les communications. Toutes les salles et amphithéâtres au rez-de-chaussée étaient accessibles au public par les rues. Au premier étage une zone plus fermée : les salles d'exercice où le public n'a pas accès. Tout ce qui est l'enseignement classique est accessible à tout le monde. [...] Dans le plan d'origine, l'université est placée très près des logements pour les étudiants et les enseignants. L'idée c'était que l'université était dans la ville et non un campus hors de la ville. Mais c'est vite fait de démolir une idée. Il faut peu de choses pour défigurer complètement une idée. » (Papillault & Gruet, 2008)*



Cote : 1Fi6017 - [Faculté du Mirail] Université Jean-Jaurès, anciennement du Mirail, 5 allée Antonio-Machado. 1978 Vue extérieure d'une partie des locaux administratifs. Tirage 12,7 x 17,6 Fait le ? cliché n:102.17,

La notion d'évolution est également importante dans le projet des architectes avec cette idée de pouvoir créer une université dont la trame serait capable de s'adapter au fur et à mesure des évolutions de l'enseignement. L'idée des architectes est de pouvoir adapter les salles de cours et les amphithéâtres aux besoins des étudiants sans toutefois pouvoir les anticiper. Dans la vision de Candilis, une salle doit pouvoir accueillir toutes les activités liées au savoir tout en étudiant dans de bonnes conditions. La recherche, pour sa part, doit « *être en contact direct avec tous les locaux d'enseignement et en même temps suffisamment isolée* » (Candilis, sd) pour pouvoir être au calme. Alexis Josic décrit « *un bâtiment extensible* » (Papillault & Gruet, 2008) en capacité de s'adapter aux nouveaux usages.

Ce projet permet aux architectes de créer une université selon leurs principes et la manière dont ils souhaitent que se déroulent la vie de la communauté qui va travailler et habiter cet ensemble.

2. Le projet de reconstruction de l'Université Toulouse Jean Jaurès

2.1 Une reconstruction nécessaire face à un campus devenu dangereux

Dès l'installation dans les nouveaux locaux, les problèmes de construction ainsi que le manque de place se font sentir. Dans *La Dépêche du Midi*, du 2 février 1966, les syndicats enseignants Fédération de l'Éducation Nationale (FEN) et le Syndicat Général de l'Éducation Nationale (SGEN) s'indignent des choix de la construction d'une faculté trop petite avant même d'être construite « *La Faculté des lettres du Mirail sera trop petite avant 1971. C'est en principe en octobre 1966 que doit entrer en vigueur la réforme de l'Enseignement Supérieur. Ce problème, de même que celui de la construction de la nouvelle faculté des lettres au Mirail, viennent de faire l'objet dans les divers syndicats de la Faculté des lettres, de discussions qui ont abouti à l'adoption d'une motion commune. On peut, semble-t-il, prévoir pour octobre 1966 les premiers éléments du transfert de la Faculté sur les terrains du Mirail. Toutefois : – ils (les représentants des syndicats FEN et SGEN) regrettent que les locaux neufs, prévus primitivement pour 12000 étudiants, ne le soient plus que pour 8000 en 1971, alors que la faculté*

dépasse actuellement le chiffre de 7700, – ils insistent sur la nécessité d’amples dégagements de crédits et de la poursuite, menée sans relâche, des plans, des formalités et des travaux nécessaires pour l’ouverture de ces nouveaux locaux, qui est déjà de plusieurs années en retard sur les besoins ». (Papillault & Gruet, 2008) L’université contrainte d’utiliser ces locaux va les voir se dégrader d’année en année faute de pouvoir y effectuer des travaux en raison du procès intenté contre l’entreprise de construction. A partir des années 1990, tous les plans d’urgence du gouvernement sont utilisés pour construire de nouveaux bâtiments ainsi que les Contrats de Plan Etat Région (CPER). Le campus s’agrandit avec de nouveaux bâtiments de cours, la Maison de la Recherche, l’Arche qui symboliquement marque désormais l’entrée de l’université et abrite plusieurs bureaux et salles de cours ainsi qu’un amphithéâtre. Cependant, ces constructions manquent de cohérence et nuisent à l’unité du campus souhaitée par l’équipe de Candilis. La situation ne fait que s’aggraver entraînant des problèmes de sécurité pour le personnel de l’université et des conditions de travail au quotidien très compliquées. Au début des années 2000 et particulièrement après la catastrophe d’AZF en 2001 qui frappe violemment l’université, la nécessité d’une reconstruction totale du campus est reconnue par tout le monde. Il ne reste qu’à réfléchir au projet et trouver les financements.



Vue du haut de l’amphithéâtre de l’Arche avant la reconstruction, 2015, Joson de Foras

La communication en interne sur le projet de reconstruction va être un élément important comme en témoigne les multiples brochures internes aux noms variables selon les années (*Flash info*, *De la suite dans les idées*, *Échos du chantier* ...). Ces brochures ont pour objectif d’informer la communauté universitaire sur le projet et sur l’avancée du chantier. Par exemple,

en juillet 2011, le *Flash Info* n°5 revient sur les petits travaux en cours avant les grands chantiers : « *En attendant les grands travaux qui vont modifier en profondeur notre université – et l’embellir ! – des petits travaux vont être effectués d’ici septembre afin d’améliorer le quotidien de chacun(e).* » En septembre 2012, la brochure « *De la suite dans les idées. Le journal de la reconstruction du campus* » commence à paraître avec un premier numéro sur la construction de l’UFR de psychologie afin de détailler le projet, ses objectifs, les schémas explicatifs et également le calendrier. En 2014/2015, les *Échos du chantier* permettent d’informer de manière beaucoup plus succincte les membres de la communauté universitaire sur l’évolution du chantier. En plus de ces brochures, un blog rend compte du projet de reconstruction, de son calendrier, de son financement mais permet également de consulter les articles de presse relatifs à ce sujet par exemple. Des groupes de projet ont également été mis en place au sein de l’université afin d’entendre les besoins de la communauté universitaire au niveau des différents services et départements.

De nombreux articles de presse reviennent également sur ce projet de reconstruction comme dans *la Dépêche du Midi* du 16 avril 2013 sur le choix des architectes Valode et Pistre associés au cabinet toulousain Cardete et Huet pour cette reconstruction avec le groupement Miralis dans le cadre d’un partenariat public-privé (PPP) signé le 21 décembre 2012. Une partie du campus reconstruit a été financé via ce PPP, tandis que plusieurs bâtiments ont, eux, été financés via les CPER. La reconstruction a été faite avec un maintien des cours et des activités de l’université sur le site.

En parallèle de sa reconstruction, l’université a fait le choix en 2014 de se renommer Université Toulouse Jean Jaurès à la place de l’Université Toulouse - Le Mirail. Lors du Conseil d’Administration du 25 mars 2014, Florence Mouchet, directrice de cabinet du président, expose les raisons de ce changement de nom : reconnaissance des sites délocalisés de l’université pour qui le nom de Mirail n’a aucun sens, nécessité de réaffirmer son identité dans le cadre de l’université fédérale et volonté de rendre cet hommage à Jean Jaurès qui fût professeur à la faculté des lettres de Toulouse avant le centenaire de sa mort. Cette volonté de nommer l’université Jean Jaurès n’en était pas à sa première tentative puisque cela avait déjà été tenté sous

la présidence de Rémy Pech entre 2001 et 2006 et au moment de la création de l'université du Mirail comme le raconte le doyen Jacques Godechot dans ses mémoires « *[mais] la droite et les communistes y furent hostiles, la droite parce que Jaurès c'était le socialisme, l'origine du communisme, les communistes par hostilité au culte de la personnalité et aussi parce qu'ils trouvaient que Jaurès était un socialiste bien modéré.* » (Godechot, 1989)

Lors des entretiens réalisés en 2022 dans le cadre de ma thèse avec des membres de la communauté universitaire de l'université Toulouse Jean Jaurès, certains ont pu regretter ce changement de nom qui va, selon eux, dans le sens d'un rejet du lien avec le Mirail et d'une coupure avec les habitants du quartier. D'autres, au contraire, saluent la reconstruction dans son ensemble et cette volonté de saluer la mémoire de Jean Jaurès tout en reconnaissant la place des sites délocalisés. Le campus situé au sein du quartier conserve le nom de « campus du Mirail » de manière officielle.

2.2 Détruire les bâtiments tout en conservant les principes de Candilis



Plan actuel de l'Université, site univ-tlse2

« *La réalisation de l'Université Toulouse le Mirail a été en son temps, un véritable manifeste de liberté, d'ouverture et de générosité tant des commanditaires que de leurs architectes Candilis, Josic et Woods. [...] Basée sur la rencontre créative entre les étudiants, la communication avec leurs enseignants, l'absence de frontière entre les enseignements, l'ouverture à la ville, l'architecture de l'Université Toulouse le Mirail dite "architecture Candilis"* »

se voulait un moyen d'épanouissement de l'individu, un support construit de la liberté au cœur de la cité. Il s'est écrit sur ce site une incontestable étape de l'histoire de l'architecture universitaire contemporaine dans ce que ce projet véhicule comme rapport entre l'homme et son accès à la connaissance ; son émancipation ! » On voit à travers cet extrait l'importance de l'héritage Candilis dans la reconstruction de l'université.

L'objectif des dirigeants universitaires au moment de la reconstruction est de ré-interpréter le Candilis comme l'explique le vice-président patrimoine, Nicolas Golovtchenko dans cet article d'*Aparté* en janvier 2016 « *C'est quoi le Candilis ? Le patrimoine ? C'est quoi ? Cette question nécessite une réflexion [...] Selon moi, ce qui mérite d'être conservé sont les concepts. On ré-interprète le patrimoine, tout en le respectant* ». Cette reconstruction serait donc comme il l'explique dans la suite de l'article une « mise à jour » du projet initial comblant les « trop nombreux défauts » des anciens bâtiments. Cela passe par une « *canopée laissant passer la lumière, mais pas l'eau, et des patios conservés sous une forme plus esthétiques et fonctionnelles, fait pour le plaisir des yeux et non le stationnement des élèves* » mais aussi un forum bordé par deux foyers étudiants, un café avec une terrasse et un espace dédié à l'économie sociale et solidaire et côté château, l'objectif est de repenser « *la relation avec le parc en outrepassant la rupture stylistique entre le complexe et le jardin. On souhaite renforcer la liaison entre la partie "haute" et la partie "basse" du campus par des marches similaires à celles du bord de Garonne. Le parc va s'ouvrir sur le campus par des marches larges accueillantes, au lieu d'un petit escalier en colimaçon* ». Pour Jean-Michel Minovez, président de l'université de 2012 à 2016, ce projet apparaît comme la possibilité de réparer les lacunes du projet de Candilis en faisant « *de l'université le cœur pour se réapproprier le quartier pour en faire la trame génératrice de l'université mais aussi de la ville dans sa globalité* » comme il le déclare dans une émission sur France Inter consacrée à la reconstruction de l'université.

Pour lui, cette reconstruction doit permettre d'adapter l'université aux besoins de la communauté universitaire comme écrit dans le dossier de presse de la reconstruction « *D'ici la fin de l'année 2016, le campus de l'Université Toulouse - Jean Jaurès sera entièrement restructuré. Le bâti devenu obsolète fera place à un nouveau modèle de campus. Grands espaces paysagers, architecture exemplaire en termes de développement durable, espaces de travail*

stimulants, cadre de vie accueillant, services facilitant le quotidien des étudiants et des enseignants-chercheurs...fin 2016, l'Université Toulouse - Jean Jaurès disposera des atouts nécessaires pour répondre aux nouveaux besoins de la communauté universitaire. »

Nous allons étudier les reprises du projet Candilis mais aussi ce qui a été ajouté au projet initial par cette reconstruction. La majorité des informations ci-dessous provient du dossier de presse de la reconstruction.

« Les bâtiments de formation et de recherche ne seraient rien sans un véritable projet de vie. » L'objectif a donc été dans ce projet de reprendre les idées de Candilis pour recréer un campus unique et non une somme de bâtiments accolés les uns aux autres. Cette idée de lieu de vie se caractérise par la volonté d'installer des bâtiments hors salles de travail : restaurant universitaire, cafétérias, crèche, Maison des Initiatives Etudiantes, Fabrique Culturelle, gymnase, etc ... qui n'avaient pas été installés dans les constructions d'origine bien que pour certains on en retrouve l'idée dans les premiers projets.

La trame orthogonale est affirmée dans l'idée de renforcer les liens entre l'université et les quartiers environnants, les poteaux au milieu des salles de cours sont supprimés et le système de rues reliant les bâtiments entre eux est conservé. Cette idée de rues qui relient l'université au quartier mais également les bâtiments de l'université entre eux est reprise dans le projet. Une canopée est ajoutée à l'idée de base afin de *« laisser passer la lumière tout en protégeant les passants de la pluie »*. Dans le projet, les rues débouchent sur des petites places permettant de favoriser la rencontre, notion qui –comme dans le projet Candilis– est au cœur du projet de reconstruction.



Coursives anciennes et nouvelles, 2021, Photographie personnelle

Les patios sont réaménagés mais gardent leur objectif initial. On constatera cependant une utilisation différente pour les usagers de ces patios qui seront moins utilisés aujourd'hui qu'à l'époque malgré l'objectif d'en faire un élément de conservation du lien à la nature. L'accès au château est complètement revu afin de valoriser le parc naturel de l'université, trop peu occupé par les étudiants. L'université souhaite aussi devenir une université exemplaire en termes de développement durable.



Escaliers parc après la reconstruction, 2017, Joson de Foras



Château et pigeonnier, 2020, Photographie personnelle



Végétation entrée après la reconstruction, 2018, Joson de Foras



Végétation de l'université, 2020, Photographie personnelle

La dalle est maintenue piétonne pour des raisons de sécurité, de confort de vie et de développement durable.



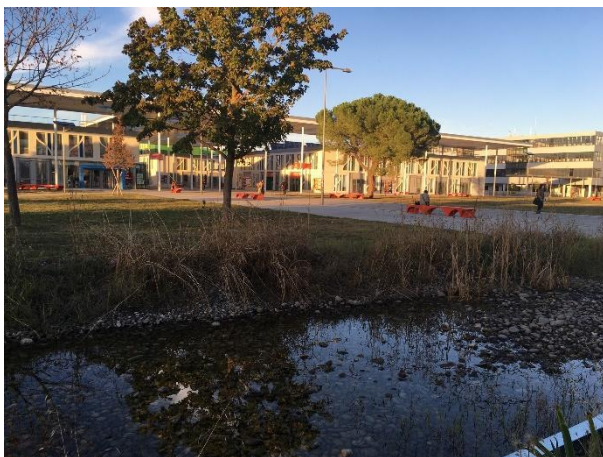
Vue d'ensemble après la reconstruction, 2017, Joson de Foras

Le concept de groundscraper est modifié dans le nouveau projet puisque les bâtiments sont à deux étages minimum. L'idée est aussi d'organiser le campus en 4 niveaux : un rez-de-chaussée pour les véhicules, un rez-de-dalle pour les piétons et les centres de ressources ou amphithéâtres, un premier étage pour les salles de cours et un deuxième étage pour le corps professoral. Cette notion de séparation des services administratifs et des bureaux des enseignants sera regrettée par beaucoup lors des entretiens menés en 2022.

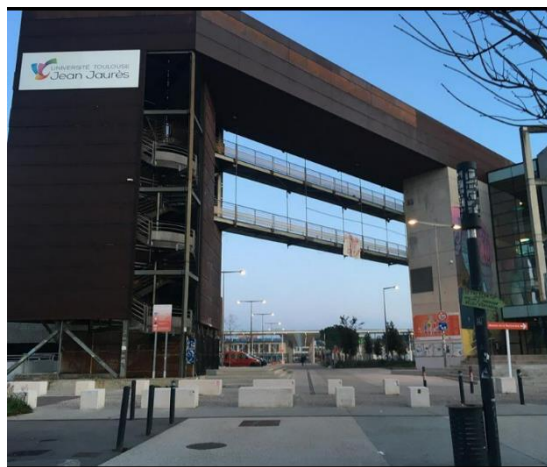


Ancien et nouveau bâtiment côte à côte, 2016, Joson de Foras

Sur le lien au quartier, les grilles entourant le campus sont supprimées du projet. Cependant, à l'heure actuelle, des barrières ont été réinstallées à l'entrée de l'université même si le campus reste ouvert à chacun. La reconstruction amène aussi de nouveaux équipements sportifs (terrains, gymnase) et culturels (la Fabrique culturelle) mais aussi des logements. Une séparation claire se fait entre les espaces privés dédiés à la communauté universitaire et les espaces publics (sportifs, culturels, Bibliothèque universitaire, crèche) ouverts à tous et permettant d'ouvrir l'université sur le quartier. Une entrée est clairement indiquée grâce à l'Arche et au chemin jusqu'au cœur du campus.



Chemin d'entrée vers l'université, 2020, Photographie personnelle



Arche, 2019, Photographie personnelle

L'idée d'évolution est tout aussi importante avec des salles construites pour pouvoir s'adapter aux évolutions de l'enseignement et de la recherche.

Pour conclure, l'étude des deux projets de construction et de reconstruction de l'actuelle Université Toulouse Jean Jaurès montrent des similitudes dans les choix architecturaux avec une même volonté d'incarner par l'architecture une certaine vision de l'université basée sur la rencontre, les liens entre les bâtiments et avec le quartier, la place de la nature, etc ...

Cependant, le choix de détruire les bâtiments Candilis a entraîné des débats au sein de l'université. En témoigne cet échange au Conseil d'Administration du 25 septembre 2012 où une élue professeure d'université interpelle le président sur le fait que les critiques sur le projet de reconstruction venaient de l'extérieur et notamment d'un collectif d'architectes. Une pétition a également été lancée par des enseignants de l'université « *Pour la préservation et la rénovation d'un ensemble de bâtiments du Candilis* ». Lors des entretiens réalisés en 2022 auprès de membres de la communauté universitaire, certains regrettent le choix de financement ou la perte d'une certaine ambiance au sein de l'université. Cependant, la majorité salue de meilleures conditions de travail au quotidien et la qualité des bâtiments. La question de la reconstruction se pose aujourd'hui avec le débat autour de l'avenir du dernier bâtiment Candilis.



Bâtiment dit "Candilis" encore présent sur l'université, 2021, Photographie personnelle

Dans les entretiens, plusieurs membres de l'université se réjouissent d'avoir entendu une jeune étudiante de première année au téléphone avec ses parents le jour de la rentrée qui racontait que l'université ressemblait « à un petit village » ou des compliments des invités internationaux sur les bâtiments de l'université, loin des clichés de tours abîmées par le temps. Ces réactions laissent penser que pour les personnes n'ayant pas connu le « Candilis », l'université reconstruite semble répondre aux ambitions de la reconstruction, tandis que ceux qui semblent le plus regretter les anciens bâtiments sont pour le moment dans les entretiens effectués, des personnes ayant connu le « Candilis » comme étudiant et étant maintenant personnel dans les nouveaux bâtiments. Au-delà des bâtiments, c'est toute une époque et une vie universitaire qui semble regrettée.

Références bibliographiques

- BARRERA Caroline, (2019), *Histoire de l'Université de Toulouse. Volume III. L'époque contemporaine XIX^e-XXI^e siècle*, Portet sur-Garonne, Editions midi-pyrénéennes.
- CANDILIS Georges, (sd), *Universités études et propositions*, Document non publié, Archives départementales, Toulouse (France).
- CANDILIS Georges, (1977), *Bâtir la vie*, Infolio.
- COMPAIN-GAJAC Catherine, (2012), *Conservation, restauration de l'architecture du mouvement moderne: l'exemple de l'université de Toulouse Le Mirail de Georges Candilis*, Presses Universitaires de Perpignan, Perpignan.
- DELANES Sabine, (1999), « L'Architecture Universitaire En France, Des Années De Croissance Aux Temps De Crise (1960-1980). », *Labyrinthe (Association Labyrinthe)*, vol. 4, p. 122-124.
- DEROUET-BESSON Marie-Claude, (1998), *Les Murs De L'école, éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Paris, Editions Métailié.
- GODECHOT Jacques, (1989), *Une si grande chance*, Document non publié, Ouvrage privé à destination de ses petits-fils.
- GRUET Stéphane & PAPILLAUT Rémi, (2008), *Le Mirail: mémoire d'une ville : histoire vécue du Mirail de sa conception à nos jours*, Toulouse, Éditions Poïésis-AERA.
- LIARD Louis, (1890), *Universités Et Facultés*, Paris, Armand Colin et Cie, éditeurs.
- MERLIN Pierre, (1995), *L'urbanisme universitaire à l'étranger et en France*, Paris, Presses de l'École nationale des ponts et chaussées.
- SARAZIN Claire et alii, (2012), *Mirail Université : 1964-1974 : un projet futuriste*, Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail.
- VASSAL Serge, (1969), "Les Nouveaux Ensembles Universitaires Français : Éléments De Géographie Urbaine." *Annales De Géographie*, vol. 78, no. 426, pp. 131-157.

Dispositif d'accompagnement hybride dans un cours de physique de première année à l'université

Elisabeth GRUWÉ

CRSE

Université libre de Bruxelles

Résumé : Notre étude a porté sur la mise en œuvre et l'analyse d'un dispositif d'accompagnement hybride dans un cours de physique de première année à l'université. Ce dispositif a été conçu de façon à contribuer au caractère différencié de l'accompagnement et à l'atténuation de la passivité des étudiants durant des séances en grand groupe. Nos analyses se sont d'abord portées sur les liens entre les caractéristiques sociodémographiques, le passé scolaire, la participation au dispositif et les notes aux examens. Les perceptions du dispositif par les étudiants ont ensuite permis de compléter les résultats quantitatifs de manière à dégager des pistes à explorer lors de la deuxième version du dispositif.

Mots clés : Accompagnement, Hybride, Université, Primo-arrivant, Physique, Recherche-action

1. Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), la croissance de la population étudiante, combinée à un système de financement à « enveloppe fermée » (budget fixe, sauf indexation et refinancements ponctuels) ont conduit à une diminution des moyens par étudiant de près de 15% en euros constants entre 2000 et 2017 (Lambert, 2021). En particulier, dans le secteur universitaire, le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'étudiants en FWB a été réduit de 25 % sur cette même période (CREF, 2022), avec pour conséquence naturelle une augmentation significative de la taille des « classes ».

Or, l'enseignement en grand groupe induit une forte tendance à la passivité chez les étudiants qui, « noyés dans la masse », interagissent peu avec l'enseignant et n'ont avec leurs pairs que peu d'échanges utiles à leurs apprentissages (Vanpee et al., 2013). Ainsi, les niveaux cognitifs sollicités ont tendance à diminuer lorsque la taille du groupe augmente (Mahler et al., 1986). Le manque de rétroactions personnalisées de la part de l'enseignant est également identifié comme un obstacle régulièrement rencontré dans l'enseignement en grand groupe. En

effet, tant qu'ils ne sont pas formellement évalués, les étudiants ne savent ni s'ils sont sur la bonne voie pour appréhender le cours, ni s'ils progressent ; d'autre part, ils montrent d'importantes difficultés à identifier leurs propres difficultés liées au contenu enseigné, ainsi qu'à mener des actions pertinentes pour les surmonter sans les conseils de l'enseignant (Gibbs et Jenkins, 1992).

Une piste à explorer pour pallier certaines des difficultés rencontrées dans l'enseignement en grand groupe est l'usage de dispositifs d'apprentissage dits « hybrides », caractérisés par l'articulation travaillée entre des activités en présence (qui s'appuient ou non sur des aides numériques) et des activités à distance soutenues par l'usage de technologies numériques (Bachy, 2014). Ces dispositifs rencontrent un succès grandissant dans l'enseignement supérieur, en particulier en première année (Trentin & Bocconi, 2014). Les activités proposées à distance confèrent aux étudiants une flexibilité temporelle et spatiale tout en leur permettant d'avancer à leur propre rythme dans la matière et d'exercer un contrôle sur leurs apprentissages. Les moments en présence peuvent alors être dédiés à des activités de plus haut niveau cognitif et aux interactions entre pairs et avec l'enseignant de manière à favoriser des rétroactions et conseils personnalisés (Lim, 2002).

2. Contexte de l'étude et problématique

Notre recherche est menée dans un cours de physique générale de première année (PHYS-S1001) donné dans une formation d'ingénieur de gestion à la Solvay Brussels School of Economics and Management (SBS-EM) de l'Université libre de Bruxelles (ULB). Ce cours vise à former les étudiants à l'usage des mathématiques en tant qu'outil de résolution de problèmes complexes tout en développant leur base de connaissances en physique générale. Le cours est composé de séances plénières (animées par le professeur) et de séances d'exercices en sous-groupes (encadrées par un assistant).

Le premier quadrimestre est organisé comme suit :

- 6 semaines sont consacrées à la partie « Connaissances fondamentales en sciences » (CFS) qui consiste en un rappel accéléré de notions de physique vues dans l'enseignement secondaire. À la suite de ces 6 semaines, un test facultatif, composé de

problèmes inédits, est proposé aux étudiants (un bonus appliqué à la note d'année globale est calculé sur la base de la note au test pour encourager les étudiants à participer).

- 6 semaines sont consacrées au chapitre « Electrostatique », qui porte essentiellement sur des notions non-vues dans l'enseignement secondaire. L'examen portant sur ce chapitre, qui comporte un certain nombre de problèmes inédits, est certificatif et a lieu mi-janvier.

L'accès à la SBS-EM est dit « libre », ce qui signifie qu'un élève détenteur du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) peut s'y inscrire sans conditions. Par ailleurs, le CESS est délivré localement par l'établissement secondaire. Ces deux éléments ont pour conséquence que la cohorte est très hétérogène en termes de bagages de connaissances et de compétences, ce qui s'ajoute à la grande diversité de leurs profils sociodémographiques (Vieillevoye et al., 2012).

Par ailleurs, suivant la tendance générale dans l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants inscrits au cours PHYS-S1001 a fortement augmenté ces dernières années : de moins de 400 étudiants en 2012-2013, il a grimpé à 670 étudiants en 2021-2022. Sur la même période, le nombre d'encadrants du cours n'a pas évolué, ce qui a pour conséquence que le nombre de sous-groupes d'étudiants (10) est lui aussi resté fixe depuis 2012.

Le nombre important d'étudiants par sous-groupe et l'hétérogénéité du niveau des étudiants rendent l'accompagnement différencié et l'engagement cognitif particulièrement difficiles durant les séances d'exercices. Dans ce contexte, nous avons entamé une recherche-action visant à transformer les séances d'exercices pour le chapitre d'électrostatique en un dispositif d'accompagnement hybride, dont nous avons proposé la première itération au premier quadrimestre de l'année académique 2021-2022.

3. Méthodologie

Notre étude s'inscrit dans le champ des « recherches-actions », dont les principes ont été introduits par Kurt Lewin (1946) dans le domaine des sciences sociales et qui ont ensuite été largement adoptées en éducation (Gibbs et al., 2017). Nous entendons ici par "recherche-action"

une méthode de recherche « ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon et al., 1988).

Nous l'aborderons pour chacune des itérations, selon le schéma cyclique en 6 étapes proposé par Sara Efrat Efron et Ruth Ravid (2019) :

- a. Identifier la problématique que l'on souhaite adresser (section 2)
- b. Explorer la littérature pertinente autour de cette problématique (sections 1 et 4.1)
- c. Concevoir l'étude et préparer les méthodes de collectes de données (sections 4 à 5)
- d. Collecter et traiter les données (section 6)
- e. Analyser les données en vue de répondre aux questions de recherche (section 7)
- f. Partager les résultats et les exploiter pour la prochaine itération (sections 7 et 8)

Cette communication aborde la première itération de notre recherche-action. La collecte des données s'est déroulée durant le premier quadrimestre de l'année académique 2021-2022 dans le cadre du cours PHYS-S1001. Le dispositif a été mis à disposition des étudiants dès le début du chapitre d'électrostatique, en novembre 2021.

4. Construction du dispositif

Cette section vise tout d'abord à décrire les cadres de référence qui ont guidé la construction du dispositif afin d'adresser la problématique mise en évidence dans la section 2. Nous présentons ensuite la structure générale du dispositif pour finalement nous intéresser à ses deux composants principaux, à savoir une plateforme d'accompagnement sur Moodle² et des séances de permanence en présentiel.

4.1 Cadres de référence

Didactique de l'électrostatique - La conception du contenu (exercices, problèmes, rappels théoriques) du dispositif est, d'une part, basée sur notre expérience de terrain en matière

² La plateforme LMS Moodle a été choisie pour son caractère open-source, sa modularité et car elle est largement utilisée dans les institutions d'enseignement supérieur à travers le monde (Gamage et al., 2022).

d'enseignement de l'électrostatique à l'université. En particulier, les interactions avec les étudiants et la correction des examens au cours de plusieurs années nous ont permis d'identifier un certain nombre de difficultés rencontrées par les étudiants lors de la résolution de problèmes en électrostatique, notamment les obstacles conceptuels et ceux liés à l'exploitation de l'outil mathématique dans des problèmes complexes. D'autre part, nous nous sommes également inspirés de plusieurs travaux portant sur les difficultés rencontrées par les étudiants en électrostatique et proposant des actions pour tenter d'y remédier (Dunn & Barbanel, 2000 ; Nguyen & Meltzer, 2003 ; Saarelainen et al., 2006 ; Saarelainen & Hirvonen, 2009).

Apports des sciences cognitives en éducation - Le dispositif s'appuie sur des stratégies d'enseignement issues des recherches en sciences cognitives et dont les intérêts ont notamment été montrés dans des cours de sciences. La littérature préconise de favoriser des activités susceptibles de rendre les étudiants actifs cognitivement, ce que montre notamment une méta-analyse comparant la performance en sciences et mathématiques d'étudiants ayant suivi des cours donnés, d'une part, de façon magistrale et, d'autre part, au travers de méthodes d'apprentissage actif (Freeman et al., 2014). Les apports positifs de l'apprentissage par récupération en mémoire, par le biais de tests espacés dans le temps, pour faciliter la rétention à long terme de nouvelles connaissances sont également documentés (Latimier, 2019). Finalement, la littérature met en évidence l'importance des rétroactions élaborées (expliquant pourquoi une réponse est correcte ou erronée) et immédiates (van der Kleij et al., 2012).

Guidage - Si l'importance de proposer à l'apprenant des activités en mesure de le rendre actif cognitivement est reconnue par les recherches en sciences cognitives, le niveau de guidage par l'enseignant est également largement discuté dans la littérature. Une méta-analyse visant à comparer les méthodes d'apprentissage par découverte guidée (où l'apprenant est confronté à des problèmes tout en étant encadré par l'enseignant qui lui donne des directives, des conseils, des rétroactions tout au long de son exploration (Mayer, 2014)) avec les pédagogies de la découverte pure et de l'enseignement par instruction directe montre que les premières sont les plus bénéfiques pour l'apprenant (Alfieri et al., 2011). Selon Richard Mayer (2004), « Students need enough freedom to become cognitively active in the process of sense making, and students need enough guidance so that their cognitive activity results in the construction of useful

knowledge ».

Nous avons ainsi construit notre dispositif de manière à favoriser l'autonomie et l'exploration des étudiants tout en encadrant et structurant leur apprentissage de la démarche de résolution de problèmes.

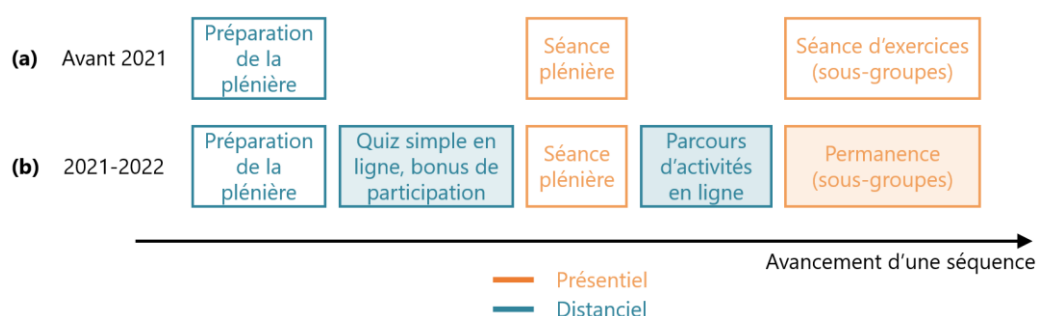
4.2 Présentation générale du dispositif hybride

Entre 2012 et 2021, une séquence du cours PHYS-S1001 est articulée selon trois moments (voir figure 1(a)), auxquels les étudiants sont libres de participer ou non. Avant la séance plénière, les étudiants sont invités à visionner des vidéos conçues par le professeur dont l'objectif est de présenter les concepts théoriques qui seront considérés en séance plénière. Durant la séance plénière en présentiel, le professeur soumet au groupe des problèmes basés sur les concepts vus durant la préparation, et les résout de manière interactive, en recueillant les propositions de résolution des étudiants, en répondant à leurs questions et en établissant les liens avec la théorie vue au préalable. Durant la séance d'exercices en sous-groupe en présentiel (une à deux semaines plus tard par suite de contraintes logistiques), plusieurs problèmes sont proposés aux étudiants et résolus avec l'aide de l'assistant, le plus souvent par le biais de corrections au tableau.

Comme le montre la figure 1(b), le dispositif hybride mis en place dans le cadre de notre recherche-action, auquel la participation n'était pas obligatoire, a apporté plusieurs modifications au sein de chaque séquence du chapitre « Electrostatique » du cours. (1) Tout d'abord, un quiz à réaliser à la suite du visionnage des vidéos et avant la séance plénière, comportant une dizaine de questions simples accompagnées de courts feedbacks, était proposé aux étudiants dans l'espace du cours sur la plateforme Moodle de l'ULB (« Université Virtuelle »). La réalisation des quiz apportait un bonus sur la note de l'examen de janvier pour inciter les étudiants à se rendre sur l'Université Virtuelle et à s'habituer à la réalisation d'exercices en ligne. (2) Un parcours d'activités était mis à disposition des étudiants sur l'Université Virtuelle dès la fin d'une séance plénière. Bien que le parcours soit resté disponible jusqu'à l'examen de janvier, les étudiants étaient fortement encouragés à le réaliser avant la séance de permanence.

(3) Une permanence, en sous-groupe et encadrée par un assistant, a remplacé la séance d'exercices.

*Figure 1 : Structure d'une séquence du cours PHYS-S1001
(a) avant 2021 et (b) durant l'année 2021-2022*



A la fin d'une séquence, les étudiants ayant réalisé les activités proposées avaient ainsi été confrontés au moins à trois modalités de tests formatifs (quiz simple en ligne, parcours en ligne, permanence), chacune leur fournissant des rétroactions sur leur travail. Par ailleurs, les étudiants pouvaient continuer à s'exercer et recevoir des rétroactions grâce aux parcours en ligne jusqu'à l'examen de janvier.

4.3 Parcours d'activités en ligne

Les parcours d'activités en ligne ont été conçus de manière à fournir aux étudiants les outils nécessaires pour aborder la matière et la méthodologie de résolution de problèmes à leur rythme et selon leurs difficultés propres, ceci en amont des séances de permanence. Les trois parcours proposés aux étudiants sur l'Université Virtuelle étaient structurés de manière similaire et comprenaient chacun le parcours dit « de base » et des ressources complémentaires. Le parcours de base était lui-même divisé en 5 thèmes, dans lesquels étaient proposés des problèmes de difficulté croissante. Les étudiants devaient avoir réalisé un certain nombre d'exercices dans un thème pour pouvoir accéder au thème suivant. Les ressources complémentaires incluaient quant à elles des rappels théoriques et/ou des quiz portant spécifiquement sur une sélection de prérequis mathématiques et de concepts physiques.

4.4 Permanences

Le volet présentiel du dispositif hybride consistait en des permanences en sous-groupes de deux heures, encadrées par un assistant. Durant ces séances, les étudiants étaient invités à travailler en petits groupes sur une sélection de questions d'anciens examens en lien avec les parcours en ligne, le niveau de difficulté de chaque problème étant indiqué par un nombre d'étoiles sur une échelle de 1 à 5. Nous souhaitons de cette manière faire progresser leur méthodologie de résolution de problèmes complexes, tout en les préparant aux épreuves d'évaluation (prise de conscience du niveau attendu, familiarisation avec la formulation des questions). Le rôle de l'assistant était d'aider les étudiants, individuellement ou en petits groupes, en répondant à leurs questions et en donnant des indices. Aucune correction n'était réalisée au tableau.

4.5 Questions de recherche

Sur la base d'analyses quantitatives et qualitatives réalisées dans le cadre de cette première itération du dispositif, la présente communication vise à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

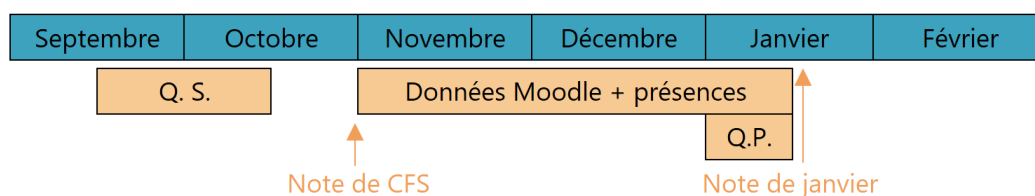
- a. Quelles sont les relations entre les variables d'entrée des étudiants, la note de CFS, l'utilisation du dispositif et la note obtenue à l'examen de janvier ?
- b. Dans quelle mesure, selon les perceptions des étudiants, le dispositif a-t-il contribué au caractère différencié de l'accompagnement et à l'atténuation de leur tendance à la passivité, durant les séances en sous-groupe ?

5. Collecte et traitement des données

Plusieurs sources de données ont été exploitées afin de croiser leurs apports respectifs : les notes des étudiants au test de CFS et à l'examen de janvier, la présence des étudiants aux permanences, un questionnaire portant sur leur passé scolaire et leurs caractéristiques sociodémographiques, les journaux de connexions sur Moodle et un questionnaire s'intéressant à leurs perceptions du dispositif. Le lien entre les données a été réalisé via le numéro d'étudiant. Afin d'affiner notre analyse sur le plan qualitatif, nous avons inclus des items à questions

ouvertes dans le questionnaire de perceptions du dispositif. Les sections suivantes visent à décrire la nature des données collectées (mis à part les notes et la présence aux permanences qui ne nécessitent pas de commentaire particulier). La figure 2 montre le calendrier de collecte des données auprès des étudiants du cours PHYS-S1001 durant l'année 2021-2022. La table A1 en annexe définit chaque variable exploitée dans le cadre des analyses quantitatives.

Figure 2 : Calendrier de collecte de données durant l'année 2021-2022



Q.S. questionnaire sociodémographique, Q.P. questionnaire de perceptions du dispositif

5.1 Questionnaire : caractéristiques sociodémographiques et passé scolaire

Les items du questionnaire s'intéressant aux variables sociodémographiques incluaient les caractéristiques personnelles (genre, nationalité belge), le cadre familial (diplôme des parents, langue française parlée à la maison), l'habitat (famille, logement étudiant) et les ressources financières (famille, bourse, job étudiant durant l'année) dont ils disposeraient durant l'année académique pour payer les choses essentielles (inscription à l'université, abonnement de train, nourriture, ...). Les items portant sur le passé scolaire incluaient le redoublement en secondaire, le nombre d'heures et la note en mathématiques et physique en dernière année de secondaire.

5.2 Questionnaire : perceptions du dispositif

A l'issue des activités du premier quadrimestre et avant le début de la session d'examens de janvier, les étudiants ont été invités à répondre à un questionnaire s'intéressant à leurs perceptions du dispositif. Ce questionnaire comportait des items à questions fermées et ouvertes portant sur les parcours en ligne, les permanences et l'articulation entre ces deux parties du

dispositif.

5.3 Données moodle

La participation aux parcours en ligne a été analysée sur la base des journaux numériques (« logs ») de l'Université Virtuelle, collectés entre le 8 novembre 2021 (début du chapitre d'électrostatique) et le 10 janvier 2022 (début de la session d'examens). L'ensemble des journaux téléchargés correspond à un tableau d'environ un million de lignes, détaillant chacune la nature d'un « clic » : la date et l'heure du clic, l'utilisateur et l'activité Moodle concernés ainsi que le type d'action effectuée (e.g. ouverture d'une activité, soumission d'une réponse, ...). Un script informatique a été conçu pour en extraire des données exploitables.

6. Analyse des données et résultats

Comme notre recherche porte sur les étudiants primo-arrivants, seules les données relatives aux étudiants inscrits pour la première fois dans le supérieur durant l'année académique 2021-2022 ont été retenues. Par ailleurs, les étudiants qui étaient absents au test de CFS et/ou à l'examen de janvier, ainsi que les étudiants qui n'ont pas répondu entièrement au questionnaire portant sur le passé scolaire et les variables sociodémographiques n'ont pas été considérés dans l'analyse. Les résultats décrits dans la section 1 portent sur les 168 étudiants qui répondaient à l'ensemble des critères. Parmi ceux-ci, 54 étudiants ont répondu au questionnaire de perceptions du dispositif, sur lequel se base la section 7.2.

6.1 Relations entre les variables d'entrée des étudiants, la note de CFS, l'utilisation du dispositif et la note obtenue à l'examen de janvier

Nous avons construit des modèles de régression logistique basés sur les variables d'entrée des étudiants, avec et sans la note obtenue au test de CFS, pour évaluer dans quelle mesure ces variables permettent d'expliquer le nombre d'activités réalisées dans les parcours en ligne et la note obtenue à l'examen de janvier.

Les modèles de régression logistique reposent sur le fait que la variable à expliquer est catégorielle. Ainsi, à partir du nombre d'activités total réalisées par chaque étudiant dans les

parcours (variable NB_ACT), nous avons créé une variable catégorielle NB_ACT_CAT à trois modalités (bas, moyen, élevé). Choisir les frontières des classes serait arbitraire, c'est pourquoi les trois modalités ont été conçues de manière que chacune regroupe un nombre similaire d'étudiants (soit environ 56 étudiants). Nous avons procédé de la même manière pour créer une variable catégorielle NOTE_JAN_CAT à trois modalités (bas, moyen, élevé) à partir de la note sur 20 obtenue par chaque étudiant lors de l'examen de janvier.

Etant donné le grand nombre de variables disponibles, la méthode « étape par étape descendante » du logiciel SPSS a été utilisée afin de sélectionner les variables explicatives qui sont les plus significatives statistiquement (en termes de test de rapport de vraisemblance du modèle) pour chacun des modèles.

Les tables A2 et A3 en annexe reprennent les coefficients estimés et p-valeurs liés aux variables explicatives des différents modèles. Les principales observations sont les suivantes :

- Le nombre d'activités réalisées en ligne est corrélé à la note de CFS
- A note de CFS égale, le nombre d'activités réalisées en ligne est plus important lorsque :
 - L'étudiant a une aide financière de la famille pour payer les choses essentielles
 - Il n'exerce pas un job étudiant durant l'année scolaire pour payer les choses essentielles
- La note de janvier est corrélée à la note de CFS
- La note de janvier est corrélée au nombre d'activités réalisées sur la plateforme, même à note de CFS égale
- A note de CFS et nombre d'activités égaux, la note de janvier est plus basse lorsque :
 - La note de math de l'étudiant en dernière année du secondaire est basse
 - Il exerce un job étudiant durant l'année scolaire pour payer les choses essentielles

6.2 Perception des permanences

Afin d'évaluer dans quelle mesure, selon les perceptions des étudiants, le dispositif a

contribué au caractère différencié de l'accompagnement et à l'atténuation de leur tendance à la passivité durant les séances en sous-groupe, nous avons posé, aux étudiants qui avaient participé à au moins une permanence, la question fermée « Quel format te semble le plus utile pour progresser dans le cours ? », puis la question ouverte « Pourquoi ? ». Sur les 50 répondants à la question fermée, 31 ont répondu « Format permanence », 12 ont répondu « Format "classique" » et 7 ont répondu « Je ne sais pas ».

Parmi les étudiants qui ont trouvé le format classique plus utile, 5 évoquent le temps trop important à attendre une aide de l'assistant lors des permanences :

« Quand les auditoires sont remplis, il est très difficile de poser ses questions aux assistants, c'est très frustrant. Dans un format où des exercices sont corrigés au tableau, la plupart des questions trouvent leurs réponses toutes seules »

Par ailleurs, 4 étudiants ont trouvé le format classique plus utile car ils préfèrent voir le raisonnement de l'assistant au tableau :

« Je préfère quand un assistant explique comment l'exercice se résout et nous montre la démarche que devoir comprendre par nous-mêmes »

Parmi les étudiants qui ont trouvé le format permanence plus utile, 14 mettent en avant le fait de résoudre les problèmes « par soi-même » et d'être plus « actifs » en permanence que dans une séance classique :

« On est obligés de travailler par nous-mêmes et de faire la démarche de recherche de solution et de compréhension du problème. On est acteurs et pas juste spectateurs de la résolution de l'exercice, ce qui est important car on peut comprendre la résolution d'un problème sans pour autant être capable de la refaire soi-même. »

En outre, 7 étudiants ont trouvé le format permanence plus utile car il permet, selon eux, d'avancer à leur propre rythme et/ou de recevoir des explications individuelles :

« J'ai plus appris et mieux compris la matière suite aux permanences car les assistants l'expliquaient de manière plus individuelle et précise. »

7. Discussion et perspectives

Durant nos analyses, notre première préoccupation s'est portée sur le profil des étudiants (en termes de variables d'entrée) qui ont utilisé le dispositif, et les relations avec la note obtenue à l'examen de janvier. Les modèles de régression logistique ont montré que le fait d'avoir un job d'étudiant essentiel durant l'année a significativement diminué la probabilité de participation aux parcours, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'étudiant a moins de temps à consacrer à ses études. Cette constatation est d'autant plus préoccupante que, selon nos modèles, l'apport de cette variable pour prédire la note de janvier était significatif à note de CFS égale. Pour les prochaines itérations du dispositif, il nous semble donc important de porter une attention particulière à ces étudiants en leur proposant un encadrement adapté, en collaboration avec le Service d'Aide aux Apprentissages de la faculté. Par ailleurs, les inégalités de résultats selon le bagage en mathématiques des étudiants se sont creusées entre le test de CFS et de janvier, et ce, pour une participation équivalente au dispositif. Cette constatation nous invite à renforcer, dans les prochaines itérations du dispositif, les aides à la révision des outils mathématiques nécessaires à la résolution de problèmes de physique dans le cadre du cours.

Nos modèles ont mis en évidence le lien important entre la participation au dispositif, en termes de nombre d'activités réalisées sur la plateforme, et la note obtenue en janvier. Cependant, des analyses complémentaires seront requises, lors des prochaines itérations de notre recherche-action, pour estimer dans quelle mesure il s'agit d'une relation de causalité plutôt qu'uniquement une relation de corrélation. En effet, les étudiants qui ont participé pleinement au dispositif étaient engagés de manière comportementale dans leurs apprentissages, ce qui est reconnu comme un facteur de réussite dans l'enseignement supérieur (Dupont et al., 2015). Par ailleurs, il sera nécessaire de développer des indicateurs quantitatifs permettant d'évaluer la participation au dispositif de manière plus approfondie, notamment en ce qui concerne la temporalité d'utilisation (indice de régularité, temps passé sur les exercices avant de demander un indice ou la correction).

Finalement, les perceptions des étudiants liées à la problématique centrale adressée par notre dispositif sont encourageantes : elles semblent indiquer que, pour la majorité des

répondants, le dispositif a contribué au caractère différencié de l'accompagnement et à l'atténuation de leur passivité durant les séances en sous-groupe, malgré le faible rapport entre nombre d'encadrants et nombre d'étudiants. Il nous apparaît cependant primordial de suivre quelques profils d'étudiants lors de la prochaine itération, notamment par le biais d'entretiens réguliers, afin d'analyser de manière plus approfondie la façon dont ils utilisent le dispositif, leurs perceptions et les effets que ce dispositif produit sur eux.

Références bibliographiques

- Alfieri L., Brooks P., Aldrich N. & Tenenbaum H. (2011), « Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? », *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, p. 1-18
- Bachy S. (2014), *Enseignement en ligne à l'université et spécificités disciplinaires*, Saarbrücken, Presses académiques francophones.
- CREF (2022), « Annuaire », Bruxelles (Belgique), <http://www.cref.be/annuaire/>
- Dunn J. & Barbanel J. (2000), « One model for an integrated math/physics course focusing on electricity and magnetism and related calculus topics », *American Journal of Physics*, vol. 68, n° 8, p. 749-757.
- Dupont S., De Clercq M. & Galand B. (2015), « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, vol. 191, p. 105-136.
- Efron S. & Ravid R. (2019), *Action Research in Education, Second Edition : A Practical Guide*. New York, Guilford Publications.
- Freeman S., Eddy S., McDonough M., Smith M., Okoroafor N., Jordt H. & Wenderoth M. (2014), « Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics ». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 111, n° 23, p. 8410-8415.
- Gamage S., Ayres J. & Behrend M. (2022), « A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning », *International Journal of STEM Education*, vol. 9, n° 1, p. 9.
- Gibbs G. & Jenkins A. (1992), *Teaching Large Classes in Higher Education : How to Maintain Quality with Reduced Resources*, London, Routledge.
- Gibbs P., Cartney P., Wilkinson K., Parkinson J., Cunningham S., James-Reynolds C., Zoubir T., Brown V., Barter P., Sumner P., Macdonald A., Dayananda A., & Pitt A. (2017), « Literature review on the use of action research in higher education », *Educational Action Research*, vol. 25, n° 1, p. 3-22.
- Hugon M.-A. & Seibel C. (1986, Octobre), « Recherches impliquées, recherches action : Le cas de l'éducation : synthèse des contributions et des débats du Colloque organisé par l'Institut national de recherche pédagogique », Paris, France.
- Lambert J.-P. (2021) « Ampleur et effets de la dégradation du financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles ». *Dynamiques régionales*, vol. 11, n° 2, p. 11-29.
- Lewin K (1946), « Action Research and Minority Problems », *Journal of Social Issues*, vol 2, n° 4, p. 34-46.
- Lim C. P. (2002), « Trends in Online Learning and Their Implications for Schools », *Educational Technology*, vol. 42, n° 6, p. 43-48.
- Mahler S., Neumann L. & Tamir P. (1986), « The Class-Size Effect Upon Activity and Cognitive Dimensions of Lessons in Higher Education », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 11, n° 1, p. 43-59.
- Mayer R. E. (2004), « Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction », *The American Psychologist*, vol. 59, n° 1, p. 14-19.
- Mayer R. E. (2014), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Nguyen N.-L. & M. D. E. (2003), « Initial understanding of vector concepts among students in introductory physics courses », *American Journal of Physics*, vol. 71, n° 6, p. 630-638.

- Saarelainen M. & Hirvonen P.. (2009), « Designing a teaching sequence for electrostatics at undergraduate level by using educational reconstruction », *Latin-American Journal of Physics Education*, vol. 3, n° 3, p. 518-526.
- Saarelainen M., Laaksonen A. & Hirvonen P. (2006), « Students' initial knowledge of electric and magnetic fields—More profound explanations and reasoning models for undesired conceptions », *European Journal of Physics*, vol. 28, n° 1, p. 51-60.
- Trentin G. & Bocconi S. (2014), « The Effectiveness of Hybrid Solutions in Higher Education : A Call for Hybrid-Teaching Instructional Design », *Educational Technology*, vol. 54, n° 5, p. 12-21.
- van der Kleij F., Eggen T., Timmers C. & Veldkamp B. (2012), « Effects of feedback in a computer-based assessment for learning », *Computers & Education*, vol. 58, n° 1, p. 263-272.
- Vanpee D., Godin V. & Lebrun M. (2013), « Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active », *Pédagogie Médicale*, vol. 9, n° 1, p. 32-41.
- Vieillevoye S., Wathelet V. & Romainville M. (2012), « Maîtrise des prérequis et réussite à l'université », dans Marc Romainville & Christophe Michaut (éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Paris, De Boeck, p. 221-250.

Annexes

Table A1 : Liste et signification des variables utilisées dans les analyses quantitatives

	Nom de la variable	Type de variable	Modalités	Nombre d'étudiants	Signification
Caractéristiques sociodémographiques	GENRE	catégorielle	<i>F</i>	84	L'étudiant se déclare de genre féminin
			<i>M</i>	84	L'étudiant se déclare de genre masculin
	NAT_BELGE	catégorielle	<i>oui</i>	149	L'étudiant (ne) possède (pas) la nationalité belge
			<i>non</i>	19	
	DIPLOME_MERE	catégorielle	<i>élevé</i>	90	La mère de l'étudiant a un diplôme de master ou supérieur
			<i>moyen</i>	40	La mère de l'étudiant a un diplôme de bachelier ou équivalent
			<i>bas</i>	38	La mère de l'étudiant a un diplôme de secondaire ou inférieur
	DIPLOME_PERE	catégorielle	<i>élevé</i>	107	Le père de l'étudiant a un diplôme de master ou supérieur
			<i>moyen</i>	26	Le père de l'étudiant a un diplôme de bachelier ou équivalent
			<i>bas</i>	35	Le père de l'étudiant a un diplôme de secondaire ou inférieur
	LANG_FRANC	catégorielle	<i>oui</i>	142	L'étudiant (ne) parle (pas) majoritairement français à la maison
			<i>non</i>	26	
	LOG_PARENTS	catégorielle	<i>oui</i>	116	L'étudiant (ne) vit (pas) avec ses parents la plupart du temps
			<i>non</i>	52	
	LOG_ETUD	catégorielle	<i>oui</i>	46	L'étudiant (ne) vit (pas) en logement étudiant la plupart du temps
			<i>non</i>	122	
Passé scolaire	FINANC_FAMILLE	catégorielle	<i>oui</i>	137	L'étudiant (ne) dispose (pas) d'une aide financière de la famille pour payer les choses essentielles
			<i>non</i>	31	
	BOURSE	catégorielle	<i>oui</i>	26	L'étudiant (ne) dispose (pas) d'une bourse d'études pour payer les choses essentielles
			<i>non</i>	142	
	JOB_ANNEE	catégorielle	<i>oui</i>	20	L'étudiant (n') a (pas) un job étudiant durant l'année pour payer les choses essentielles
			<i>non</i>	148	
	REDOUB_SEC	catégorielle	<i>oui</i>	19	L'étudiant (n') a (pas) redoublé dans le secondaire
			<i>non</i>	149	
	NB_H_MATH	catégorielle	<i>élevé</i>	125	L'étudiant avait 6h de maths ou plus en dernière année du secondaire
			<i>bas</i>	43	L'étudiant avait moins de 6h de maths en dernière année du secondaire
	NB_H_PHYS	catégorielle	<i>élevé</i>	125	L'étudiant avait 2h de physique ou plus en dernière année du secondaire
			<i>bas</i>	43	L'étudiant avait moins de 2h de physique en dernière année du secondaire
Notes	NOTE_MATH	continue			Note de mathématiques sur 20 de l'étudiant à la fin du secondaire
	NOTE_PHYS	continue			Note de physique sur 20 de l'étudiant à la fin du secondaire
	NOTE_CFS	continue			Note de CFS sur 20 de l'étudiant
	NOTE_JAN_CAT	catégorielle	<i>élevé</i>	58	La note de l'examen de janvier de l'étudiant est supérieure à 9,8
			<i>moyen</i>	56	La note de l'examen de janvier de l'étudiant est comprise entre 4 et 9,8
			<i>bas</i>	54	La note de l'examen de janvier de l'étudiant est inférieure à 4
	NB_ACT	continue			Nombre d'activités réalisées par l'étudiant dans les parcours en ligne
Participation au dispositif	NB_ACT_CAT	catégorielle	<i>élevé</i>	56	L'étudiant a réalisé plus de 71 activités dans les parcours en ligne
			<i>moyen</i>	55	L'étudiant a réalisé entre 24 et 71 activités dans les parcours en ligne
			<i>bas</i>	57	L'étudiant a réalisé moins de 24 activités dans les parcours en ligne
	PART_PERM	catégorielle	<i>oui</i>	62	L'étudiant (n') a (pas) participé aux permanences 2 et 3
			<i>non</i>	106	

Table A2 : Paramètres des modèles prédictifs de la variable NB_ACT_CAT

NB_ACT_CAT (élevé → moyen)	modalité	(a) sans NOTE_CFS			(b) avec NOTE_CFS		
		est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.
REDOUB_SEC	<i>oui → non</i>	-1,39	0,25	0,09			
JOB_ANNEE	<i>oui → non</i>	-0,78	0,46	0,38	-0,81	0,45	0,37
FINANC_FAMILLE	<i>oui → non</i>	-0,23	0,79	0,70	-0,29	0,75	0,63
NOTE_CFS					0,15	1,17	0,006**
NB_ACT_CAT (moyen → bas)	modalité	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.
REDOUB_SEC	<i>oui → non</i>	-0,37	0,69	0,50			
JOB_ANNEE	<i>oui → non</i>	-1,38	0,25	0,03*	-1,36	0,26	0,03*
FINANC_FAMILLE	<i>oui → non</i>	1,25	3,50	0,02*	1,22	3,38	0,02*
NOTE_CFS					0,06	1,07	0,29
NB_ACT_CAT (élevé → bas)	modalité	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.
REDOUB_SEC	<i>oui → non</i>	-1,77	0,17	0,03*			
JOB_ANNEE	<i>oui → non</i>	-2,16	0,11	0,008**	-2,17	0,11	0,008**
FINANC_FAMILLE	<i>oui → non</i>	1,02	2,78	0,05*	0,93	2,52	0,09
NOTE_CFS					0,22	1,24	<0,001***

R² de Nagelkerke : 0,17R² de Nagelkerke : 0,22

« est. » : coefficient estimé ; « OR » : odds ratio estimé ; « p-val. » : p-valeur du test de Wald.

 $X \rightarrow Y$ signifie que la modalité X est comparée à la modalité Y.

* : p-val. ≤ 0,05 ; ** : p-val ≤ 0,01 ; *** p-val ≤ 0,001

Notes :

Interprétation du nombre surligné en jaune : « Dans ce modèle, la probabilité d'avoir fortement participé aux parcours en ligne plutôt qu'avoir faiblement participé est environ 6 [$\approx 1/0,17$] fois plus petite, pour les étudiants qui ont redoublé dans le secondaire ».

Interprétation du nombre surligné en rouge : « Dans ce modèle, chaque point obtenu sur la note sur 20 de CFS augmente d'un facteur 1,17 la probabilité d'appartenir à la modalité NB_ACT_CAT (élevé) plutôt qu'à la modalité et NB_ACT_CAT (moyen) ».

Table A3 : Paramètres des modèles prédictifs de la variable NOTE_JAN_CAT

NOTE_JAN_CAT (élevé → moyen)	modalité	(a) variables d'entrée			(b) + NOTE_CFS			(c) + partic. au dispositif			(d) complet		
		est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.
BOURSE	<i>oui → non</i>	-1,60	0,20	0,03*									
NB_H_MATH	<i>élevé → bas</i>	1,09	2,97	0,05*	0,55	1,74	0,38	0,89	2,44	0,14			
JOB_ANNEE	<i>oui → non</i>	0,69	2,00	0,38	0,16	1,17	0,85				1,43	4,17	0,11
NOTE_MATH		0,25	1,28	0,005**	0,15	1,16	0,13	0,04	1,04	0,02*	0,12	1,12	0,27
NOTE_CFS					0,39	1,48	<0,001***				0,37	1,45	<0,001***
PART_PERM	<i>oui → non</i>							1,54	4,67	<0,001***	1,48	4,41	0,004**
NB_ACT								0,01	1,01	0,03*	0,01	1,01	0,02*
NOTE_JAN_CAT (moyen → bas)	modalité	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.
BOURSE	<i>oui → non</i>	-0,13	0,88	0,80									
NB_H_MATH	<i>élevé → bas</i>	1,23	3,41	0,008**	0,94	2,57	0,05*	1,11	3,02	0,02*			
JOB_ANNEE	<i>oui → non</i>	-1,58	0,21	0,03*	-1,68	0,19	0,02*				-1,61	0,20	0,03*
NOTE_MATH		0,25	1,28	0,006**	0,21	1,23	0,03*	0,05	1,05	0,007**	0,18	1,19	0,05*
NOTE_CFS					0,20	1,22	0,02*				0,23	1,26	0,009**
PART_PERM	<i>oui → non</i>							-0,70	0,50	0,17	-0,90	0,41	0,10
NB_ACT								0,02	1,02	0,005**	0,02	1,02	0,01**
NOTE_JAN_CAT (élevé → bas)	modalité	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.	est.	OR	p-val.
BOURSE	<i>oui → non</i>	-1,73	0,18	0,02*									
NB_H_MATH	<i>élevé → bas</i>	2,32	10,15	<0,001***	1,49	4,45	0,03*	2,00	7,39	0,001***			
JOB_ANNEE	<i>oui → non</i>	-0,89	0,41	0,19	-1,52	0,22	0,07				-0,18	0,83	0,83
NOTE_MATH		0,50	1,65	<0,001***	0,35	1,42	0,002**	0,09	1,10	<0,001***	0,29	1,34	0,01**
NOTE_CFS					0,59	1,80	<0,001***				0,60	1,83	<0,001***
PART_PERM	<i>oui → non</i>							0,84	2,32	0,11	0,59	1,80	0,34
NB_ACT								0,03	1,03	<0,001***	0,03	1,03	<0,001***

R² de Nagelkerke : 0,34R² de Nagelkerke : 0,52R² de Nagelkerke : 0,46R² de Nagelkerke : 0,61

« est. » : coefficient estimé ; « OR » : odds ratio estimé ; « p-val. » : p-valeur du test de Wald.
 $X \rightarrow Y$ signifie que la modalité X est comparée à la modalité Y.
 * : p-val. $\leq 0,05$; ** : p-val $\leq 0,01$; *** p-val $\leq 0,001$

D'une activité de formateurs à un collectif de formateurs

Mike NOEPPEL

Doctorant en sciences de l'éducation et de la formation
LISEC Equipe AP2E (UR 2310) – Université de Strasbourg

Résumé :

De nombreuses réformes de professionnalisation ont déstabilisé le métier de formateur d'enseignants (Filippi et al., 2020). Des modalités collaboratives d'accompagnement ont émergé (Moussay et al., 2017). Or, ce travail peut rester plus juxtaposé que réellement collaboratif, notamment lorsque sont présents des formateurs de divers statuts (Colognesi et al. 2018).

Cette contribution s'appuie sur l'étude d'un dispositif rassemblant trois formateurs d'enseignants novices de statuts différents constitués en un collectif. Elle cherche à en apprécier les circonstances de développement. L'étude s'appuie sur un cadre théorique permettant de mieux comprendre le fonctionnement du collectif de formateurs en situation de travail à travers une triple visée : (i) transformative, s'appuyant sur les repères d'une approche clinique de l'activité (Clot, 2006) ; (ii) méthodologique, par l'outillage nécessaire pour appréhender ce collectif ; (iii) épistémologique, dans la contribution au corpus de connaissances relatif à l'activité des formateurs, dans une perspective historico-culturelle développementale (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1984 ; Engeström, 2001).

Mots clés : Collectif de travail – Activité - Formateurs – Développement professionnel.

1. Etat de l'art : vers un collectif de formateurs

Le prescrit demande à penser le collectif au sein de l'Education Nationale, notamment en réponse à des situations complexes (Rapport Thélot, 2004 ; Maroy, 2006 ; MEN, 2013 ; Flavier 2016). Le concept de collaboration revêt pourtant un caractère pluriel, d'un travail en parallèle à la constitution d'un collectif de travail (Tardif et al., 2008 ; Rogalski, 1994 ; Grangeat, 2009). L'élaboration d'un collectif est soumise à des conditions nécessitant d'étudier les circonstances permettant son élaboration pour être ressource au métier (Moussay, 2018 ; Clot et Miossec, 2015). Le constat actuel de tutorat mixte de formateurs auprès d'enseignant novice est celui d'une collection d'individus avec une sous-prescription de moyens pour le réaliser (Moussay

et al., 2017). Ce travail en parallèle s'explique notamment par des difficultés organisationnelles, des différences de cultures, le manque d'outils et le double enjeu du MASTER (concours et professionnalisation) (IGEN, 2015). La différence de statuts ajoute une complexité dans les questions de reconnaissance d'apports réciproques, de communication et de cultures entre les institutions (Colognesi et al., 2018 ; Chanier et Cartier, 2007). Cela incite à penser une formation par la prise en charge collective des préoccupations des formateurs (Gaudin et al., 2015) et la nécessité d'avoir une vision partagée du tutorat lorsqu'il est mixte (Gouin et Hamel, 2019).

De nombreuses réformes de professionnalisation (MEN, 1989, 2013, 2019 ; MESR, 2005, 2006, 2009) ont déstabilisé le métier de formateur d'enseignants (Snoeckx, 2020 ; Perez-Roux, 2012 ; Filippi, 2020). La volonté institutionnelle d'articuler les savoirs universitaires aux pratiques s'est renforcée (MEN, 1989, 2005, 2009, 2013, 2018). Cette articulation reste néanmoins difficile pour les formateurs (Lechaux, 2016 ; Etienne, 2017 ; Filippi, 2020). Ils sont amenés à revisiter leurs pratiques pour répondre à la complexité des défis du métier actuel d'EN (Mukamurera et al., 2019 ; Harju et al., 2017).

Les études témoignent du regret des enseignants débutants de l'approximation de l'accompagnement par une diversité de formateurs pas toujours totalement en phase (Gonthier-Maurin, 2012 ; Brisson et Laborde, 2018). Se pose la question de se diriger vers des interactions plus collaboratives entre les formateurs avec un leadership soutenant l'insertion professionnelle des jeunes enseignants (Devos, 2016 ; Portelance, 2016 ; Dufour et al., 2016).

L'accompagnement, concept historiquement renforcé pour répondre à des enjeux sociaux (Piot, 2007), est aujourd'hui considéré comme un concept générique et galvaudé (Paul, 2009 ; Boucenna, 2017). Il est peu opérationnalisé par le prescrit (Ifé, 2016) et restant à la charge des formateurs.

Des dilemmes récurrents impactent l'activité du formateur (Chaliès et al., 2009 ; Matteï-Mieusset et Brau-Antony, 2016 ; Matteï-Mieusset, 2013 ; Sonzogni, 2010 ; Leclerc, 2018 ; Balslev, 2017). La modalité de tutorat est questionnée dans la littérature (Chaliès, 2000/2010)

et des écueils sont pointés dans l'activité des formateurs, comme la nécessité de les former à l'analyse de leur travail (Mouton, 2003), de revisiter les modalités de leurs entretiens (Bertone et al., 2009 ; Flavier, 2009 ; Bécue, 2015) et de questionner le rôle de chacun lors de modalités collaboratives d'accompagnement (Moussay, 2017). La formation de formateurs est d'ailleurs dite « insuffisante » (Seguy, 2018 ; Carlier, 2009 ; Desbiens et al. 2009) malgré un besoin d'accompagnement émanant aussi bien de l'institution (IGEN, 2015) que des formateurs eux-mêmes (réseaux informels qui se créent).

Le formateur peut s'appuyer sur diverses ressources : (i) des modalités de travail collaboratives sont expérimentées, avec pour point de vigilance que ce travail peut rester plus juxtaposé que réellement collaboratif (Filippi, 2020 ; Moussay et Méard, 2012 ; Moussay et al., 2011 ; Chaliès et al., 2012) ; (ii) l'usage de la vidéo comme modalité de ressource de développement professionnel (Gaudin, 2015; Leblanc & Ria, 2010 ; Felix, 2014; Ria & Leblanc, 2011 ; Flandin, 2015) ; (iii) la recherche : les formations universitaires des formateurs, s'appuyant sur les démarches issues de l'analyse du travail, se développent (Mattei-Mieusset, 2017 ; Fayol et Viaud, 2007 ; Moussay et Serres, 2016).

Trois acteurs majeurs accompagnent actuellement l'enseignant novice du 1er degré :

- Les Professeurs des Ecoles – Maîtres Formateurs (PEMF).
Ils sont considérés comme des formateurs « de terrain », encore enseignants à temps partiel. Historiquement, une brisure dans le lien partenarial entre PEMF et formateur universitaire engendre une rupture dans le collectif pluricatégoriel de formateurs (Maleyrot, 2012a, 2012b, 2015).
- Les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC).
Il s'agit d'une fonction méconnue d'accompagnant au sein de l'Education Nationale (Becue, 2015). Ils accompagnent l'Inspecteur de l'Education Nationale dans la mise en

œuvre de la politique éducative. Ce métier génère un trouble identitaire entre pair-expert et CPC-inspecteur (Allain, 2012, Draelants, 2007).

- Les Formateurs Universitaires (FU).

C'est un monde composite, qui évolue vers davantage de formateurs universitaires, avec un rapport mitigé au terrain (Guibert, 2017 ; Lang, 2002 ; Michaud, 2016 ; Filippi, 2020). Ce collectif a été impacté par l'évolution historique des INSPE : des processus identitaires différents se sont développés, avec renormalisation collective et individuelle pour « rendre tenable » leur activité (Guibert, 2017 ; Perez-Roux, 2014).

On note conjointement à ces trois métiers de la formation : (i) des tensions identitaires, toujours questionnées en lien avec d'autres groupes de formateurs ; (ii) des dilemmes d'action dans l'accompagnement auprès des enseignants débutants ; (iii) un déplacement progressif d'activité, indexé aux spécificités institutionnelles de chaque type de formateur. Ces formateurs peuvent communiquer entre eux, car ils appartiennent à la même communauté formatrice, sans être pairs non plus totalement. Ils sont finalement « assez semblables pour pouvoir se parler et assez différent pour avoir quelque chose à se dire » (Dubet, 1997). En prescrivant aux professionnels une organisation de travail inédite, le travail collectif permettrait un retravail de leur activité dans un but de transformation. Ils construiraient de nouvelles manières de faire, compatibles avec leurs prescriptions.

2. Cadre théorique : vers un dispositif d'accompagnement et d'appréhension d'un collectif de formateurs

2.1 La phase d'intervention

La dimension interventionniste de cette étude, c'est-à-dire l'accompagnement du collectif par le chercheur, s'appuie sur les concepts clés de la clinique de l'activité développés par Clot (2001, 2005, 2006). Ce dispositif d'accompagnement s'appuie ainsi sur certaines étapes du dispositif

méthodologique qualifié de clinico-développemental (Clot, Faïta, Fernandez, et Scheller, 2000), composé de plusieurs phases (Clot, 2008, p.214-215) :

1. La constitution d'un collectif de professionnels volontaires dans lequel s'intègre le chercheur dans une dynamique de « communauté scientifique élargie » (Oddone et al., 1981). Le collectif est ainsi composé d'un CPC, un PEMF, un FU et le chercheur.
2. Le recueil de traces de l'activité des formateurs par l'enregistrement audio vidéo (EAV) de séquences, celles des réunions collectives de travail des trois formateurs et du chercheur portant sur un objet de travail défini par le collectif de travail ;
3. La confrontation du formateur à son activité, en présence du chercheur, s'appuyant sur les EAV. Cette confrontation a lieu quelques jours après le temps de travail collectif avec les autres formateurs et le chercheur. L'objectif est d'appréhender l'activité du formateur au sein du collectif à un grain fin.

Ces phases ont constitué une boucle. Chaque professionnel a été amené à participer à 3-4 boucles dans l'année.

Yvon (2010) décrit la clinique de l'activité comme une clinique dans laquelle les travailleurs sont les « véritables experts de leur activité ». Il s'agit pour le chercheur de faire émerger cette expertise, la reconnaître et la développer. Clot approche la complexité d'un métier à travers l'articulation de quatre dimensions et des dynamiques en jeu : (i) sa dimension transpersonnelle ; (ii) sa composante impersonnelle ; (iii) sa dimension personnelle ; (iv) son caractère interpersonnel. Pour le chercheur, il s'agit dans l'accompagnement, de s'appuyer sur ces dimensions, permettre la conceptualisation de l'activité et interroger les conflits de « ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p.7), interroger le réel et le réalisé.

Le collectif a souvent une fonction opaque de l'extérieur. Son émergence n'est visible que lorsque le genre, l'histoire du groupe, la mémoire du milieu de travail, est troublé. Le genre se meut. Il peut être questionné, débattu, « attaqué ». Sa vitalité repose sur les épaules de chacun

afin que « le dernier mot ne soit jamais dit » (Clot, 2008). C'est à cette condition que le genre devient médiation du développement du pouvoir d'agir. Envisager le développement du formateur implique de modifier son rapport au collectif, de l'engager simultanément dans un dialogue avec lui-même et autrui, le collectif vivant et le collectif sédimenté (Clot, 2008). L'enjeu du chercheur est d'entretenir des controverses entre les sujets pour que le « on » collectif vive, migre, au sein de l'activité, qu'il devienne objet de travail, pour produire du genre professionnel, et développer du pouvoir d'agir. Il s'agit de révéler une sorte de genre inter- et trans- professionnel à partir de l'analyse de l'activité de ces trois corps de professionnels de formation, les règles et valeurs constitutives de leur collectif, sans pour autant rompre individuellement avec leur communauté de pratique originelle.

2.2 La phase de recherche

Dans sa visée compréhensive et épistémologique, l'étude a pour but également de : (i) documenter l'activité du sujet-collectif en le documentant du point de vue de la dynamique du collectif et ses objets de travail ; (ii) contribuer au corpus de connaissances relatifs aux types de tensions inhérents à l'activité de chacun des formateurs, son analyse à un grain fin, les motifs d'agir les sous-tendant, le cheminement engagé pour les surmonter.

Cette étude s'inscrit dans une dynamique historico-culturelle développementale (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1976, 1984 ; Engeström, 2001). La troisième génération de travaux, portée par les travaux d'Engeström permet la mise en relation de plusieurs systèmes d'activité, en y ajoutant l'infrastructure socio-institutionnelle, à savoir les éléments de communauté, règles et division du travail. Il s'agit d'observer, de questionner les nœuds des pôles de l'activité, en passant par les malentendus entre les systèmes d'activité pour appréhender comment le collectif produit. Si l'activité implique des actions individuelles, « elle n'est en aucune façon irréductible à la somme des actions individuelles » (Engeström, cité par Venturini, 2012). Un système d'activité entre en contradiction avec un autre système d'activité : « Les systèmes d'activité ne

sont pas isolés les uns des autres et pour mieux comprendre ce qu'il se passe au sein de l'un d'entre eux, on peut examiner les interactions qu'il développe avec ses voisins » (ibid).

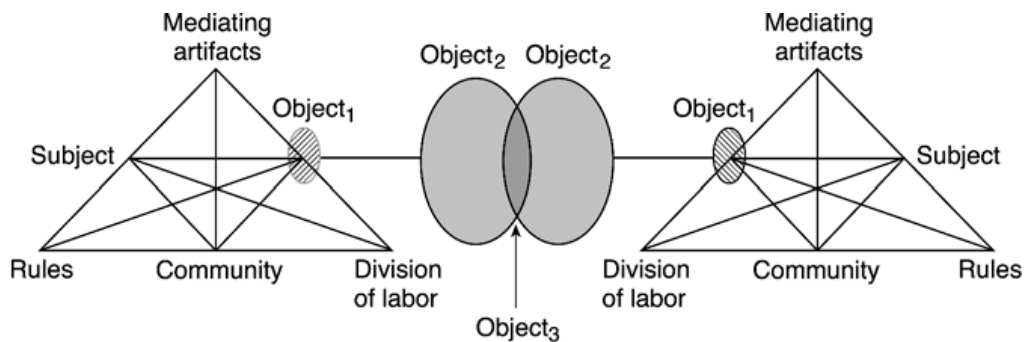


Figure 1 : Two interacting activity systems as minimal model for third generation of Activity Theory (Engeström , 2001)

L'étude implique trois acteurs réalisant un travail conjoint, mais jamais co-présents. Une grande partie de leur travail se trouve dans un espace virtuel, inter-spatial, inter-institutionnel, dans le partage d'une finalité commune. La relation interpersonnelle est basée sur la responsabilité de chacun contribuant à un objectif commun, des routines et des artefacts certainement partagés. La convocation de cette génération des travaux a pour objectif de mieux comprendre les interactions des réseaux entre différents systèmes d'activité.

L'introduction d'un dispositif de formation collectif pluricatégoriel, engendre des contradictions, qui seront sources de perturbations dans la communauté, ses règles, la division du travail. Cette troisième génération aide à documenter l'agentivité des acteurs sur leur système et celui d'autrui, leur capacité à agir et transformer. L'agentivité est le signe de développement du collectif et une recherche volontaire de transformation du sujet. Le concept d'agentivité se composerait de trois éléments : (i) l'émergence de motifs contradictoires dans une situation problématique ; (ii) la construction d'un stimulus-moyen auxiliaire ; (iii) une action permettant de transformer la situation à l'aide du moyen-médiateur extérieur (Engeström & Sannino, 2013). Il s'agit de repérer ces chaînes médiatrices et passer « de l'initiative individuelle momentanée » à « un effort collectif soutenu », aussi appelé « apprentissage

expansif » (ibid, p.8). Le rôle du chercheur est de « provoquer et de soutenir un processus de transformation expansif mené et maîtrisé par les praticiens » (ibid, p.10).

3. Cadre méthodologique

3.1 Analyse des Temps de Travail Collectif (TTC)

Etude de la dynamique de travail du collectif

- Identification de l'orientation dialogique de l'échange par l'étude des pronoms personnels utilisés par le collectif de travail dans les verbatims ;
- Identification des valeurs du discours du collectif de travail sur un spectre temporel dans les verbatims ;

L'identification de ces deux premiers marqueurs aboutit à la constitution d'un flux dynamique du travail collectif.

Illustration : L'étude d'un empan de verbatim du TTC3 (verbatim 442-577) permet d'appréhender deux temps dans le flux de dynamique de travail :

(1) « Le collectif se construit par :

- (i) un entrelacement des pronoms je/tu/on/il : d'une situation de partage (je/tu) d'une situation d'entretien de la PEMF avec un EN (je/il), le collectif (on) se questionne sur l'outil qui a été utilisé ;
- (ii) des échanges principalement au présent, avec disparition progressive d'insertions du passé, au profit d'insertions au conditionnel : un collectif qui passe d'un discours à valeur illustrative à constructive et se projette dans des transformations. »

(2) « Le collectif essaie de dépasser des constats mais se heurte à des obstacles par :

- (i) une forte présence des pronoms je/il(s) puis une avancée vers le je/nous/il(s) et l'insertion de chacun/collègues : d'une question (« Mais est-ce qu'ils les comprennent, ces compétences ? »), le collectif (on) repasse d'une situation concrète problématique

exposé par le FU face à un groupe d'EN (je/ils) à un constat partagé et des pistes d'amélioration (nous/ils) avant de reposer un nouvel obstacle, le manque de coordination au sein des trois communautés d'appartenance des acteurs (chacun/les collègues) ;

- (ii) trois moments : des allers-retours passé/présent, une insertion de conditionnel/futur, et de nouveaux allers-retours passé/présent : un collectif qui fait des allers-retours entre moments de partage de situations et de constats appuyés sur son expérience (passé / présent) et de recherche de solutions (conditionnel / futur), dans une dynamique illustrative / constructive.

Le flux de dynamique de travail ainsi étudié renseigne sur les modalités de construction du collectif dans et par l'action, ses qualités d'émergence et ses fragilités, les glissements possibles vers l'inter-individualité et l'effort constant des acteurs de garantir l'entité du collectif.

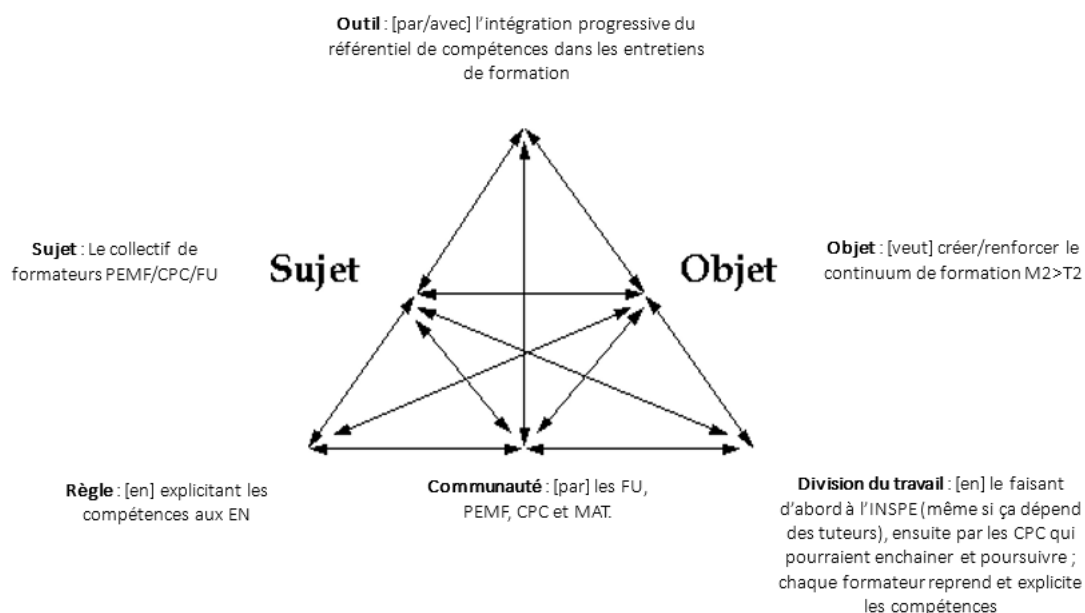
Etude du contenu de travail du collectif

Le collectif se développe aussi à travers la production de règles et de valeurs, guidées à la fois par une intentionnalité propre, mais habitées par des intentionnalités d'arrière-plan. Une organisation s'élabore dans le collectif de travail. Il s'est alors agi d'identifier la dimension

socio-institutionnelle du contenu de l'échange en s'appuyant sur la conceptualisation d'Engeström, c'est-à-dire :

- Des règles constituées par le collectif : ce qui fait référence aux normes, conventions, habitudes, implicites et explicites maintenant et régulant les actions et les interactions à l'intérieur du système ;
- Des références aux communautés : l'ensemble des sujets ou sous-groupes partageant le même objet et se distinguant ainsi d'autres communautés ;
- D'éléments relevant de la division de travail : éléments reprenant la répartition horizontale des actions entre les sujets / les membres de la communauté et la hiérarchie verticale des pouvoirs et des statuts (le « qui fait quoi ? »).

Illustration : L'étude du TTC3 (verbatim 474-508) permet de reconstituer le modèle dynamique de contenu de l'échange suivant :



Etude des circonstances-propices de construction d'un collectif

Les deux premières études aboutissent à la visualisation de deux flux. Lorsque ces flux fournissent un faisceau d'indicateurs similaires indiquant un collectif « au travail », les empanes en question sont extraits pour étudier à un grain fin les circonstances propices qui ont permis ces moments de travail collectif.

Illustration : L'étude du C2 témoigne de :

- la grande part d'auto-adressement (« on ») de règles (4) en un temps restreint (12 prises de parole) ;
- une division du travail au sein du collectif entre les formateurs et le chercheur-interventionniste ;
- un moment de construction collective de l'objet de travail, pris en étau avec, en aval et en amont, un partage d'outils, d'expériences et de questionnements, fait davantage de ping-pongs verbaux ;
- la nécessité d'un leadership (ici, le CH), qui questionne, synthétise, reformule.

C'est l'étude comparée de l'ensemble de ces empanes qui renseignent sur les circonstances-types de construction d'un collectif.

3.2 Analyse des Auto-Confrontations Simples (ACS) sur les Temps de Travail Collectifs (TTC)

L'analyse des ACS vient compléter l'analyse du TTC dans l'optique d'appréhender à un grain plus fin ce que chacun des acteurs dit du collectif et a pour objet de valider et/ou nuancer, par un échantillonnage, les flux identifiés dans les verbatims du collectif.

4. Vers de premiers résultats

4.1 L'importance de l'objet de travail.

Le collectif s'est engagé avec une vague idée de ce sur quoi ils allaient travailler et un véritable tournant s'est produit à partir du moment où un choix a été arrêté sur l'objet de travail. Le tout s'est fait de manière progressive avec :

- 1) Un temps de prise de connaissance de l'autre, des missions spécifiques de chacun et d'un état des lieux de ce qui rassemble et différencie les formateurs présents, leurs réussites et leurs difficultés, tout en commençant à évoquer des bribes d'objets à travailler de manière collective. Cela est remarquable par la présence de :
 - nombreuses insertions de moments de partage d'informations ou de pratiques, ainsi que de questionnements ou d'obstacles ;
 - d'une prédominance des pronoms je/tu, donc des relations inter-individuelles ou d'un ON qui est celui du collectif d'appartenance 1^{er} dont les missions sont explicitées.
- 2) Puis, un temps de fixation sur un objet de travail (ici, créer un continuum de formation des M1 au T2 s'appuyant sur le référentiel de compétences de l'enseignant), temps à partir duquel le collectif était au travail avec des moments plus à l'unisson autour de l'élaboration d'un outil commun ou d'une présentation commune à destination d'un public de formateurs. Cela est remarquable par :
 - une plus forte présence du pronom ON renvoyant au collectif de travail constitué (« On va faire ceci... » ; « On va présenter comme cela... »);
 - des moments plus importants de construction et de projection du collectif (insertion de verbes au futur ou au conditionnel, du verbe pouvoir ou du « si... alors »);
 - des pings-pongs verbaux rassemblant les 4 acteurs et non seulement deux.

Premier résultat : un groupe de formateurs pluricatégoriel « accélère » son évolution en un collectif de travail quand il y a :

- un objectif commun et un outil tangible au centre de la table,

- à condition qu'il y ait eu un temps conséquent de prise de connaissances de chacun des membres qui constitue ce collectif.

4.2 L'élaboration de règles de travail

Ce collectif de travail de formateurs s'est également développé à travers des **règles** qu'il a créées au fur et à mesure pour mieux se développer :

1) Des règles internes au collectif, que le collectif s'est donné. Par exemples :

- Créer un outil qui serve au collectif,
- Discuter (...) sans être focalisé sur un outil bien précis qu'il faut compléter tout de suite,
- Utiliser le carnet de bord pour communiquer à distance

Ces règles sont surtout présentes dans les temps de travail n°2 et 3.

2) Des règles relatives à l'objet de travail. Par exemples :

- Préparer les futurs enseignants déjà en lien avec le référentiel pour qu'ils s'approprient déjà les éléments du métier dès la M1-M2
- Réunir les formateurs peut-être en amont pour anticiper les difficultés des EN
- Imaginer une formation spécifique PES
- Clarifier le rôle des formateurs qui est différent dans le continuum (évaluateur/accompagnant)

avec un va-et-vient entre l'échelle microscopique (par exemple, relative à l'outil d'accompagnement du néotitulaire) et macroscopique (relative aux principes d'accompagnement d'un continuum de formation). Ces règles ont permis d'aboutir à la formalisation d'un outil autour du continuum de formation des jeunes enseignants, avec les enjeux de ce continuum, ses principes et ses modalités de mise en œuvre.

Ces règles ont également remis en question une certaine **division du travail**.

Voici ici une modélisation d'un moment de travail :

« Le collectif de formateurs CPC/FU/PEMF (sujet-collectif) veut créer/renforcer le continuum de formation M2>T2 (objet) avec l'intégration progressive du référentiel de compétences dans les entretiens de formations (outil) :

- En explicitant les compétences aux EN (c'est la règle construite) ;
- Par les FU, PEMF, CPC et MAT (ce sont les communautés impliquées) ;
- En le faisant d'abord à l'INSPE (même si ça dépend des tuteurs), ensuite par les CPC qui pourraient enchaîner et poursuivre ; chaque formateur reprend et explicite les compétences (division du travail envisagée).

On peut distinguer les règles de travail qui sont envisagées, comme celle que je viens d'exposer, et les règles qui n'ont pas permis une nouvelle division du travail, mais ont permis une clarification du par le collectif de travail de pratiques existantes mais non connus.

Exemple 3 :

Règle : évaluer

Communauté engagée : la même, mais élargie avec les décideurs hiérarchiques

Division du travail actuelle : FU : mettre des notes en M2, valider des UE; PEMF : une note aux M2 par le tuteur PEMF (accompagnée et perçue différemment), mais PEMF : autre ressenti en tant que visiteur INSPE ; CPC : aucune pression évaluative, à part dans l'orientation professionnelle avec d'autres paramètres et les décideurs hiérarchiques

Exemple 4 :

Règle : Faire apparaître la question du lien avec le référentiel de compétences dans les entretiens

Division du travail actuelle : PEMF : lien explicite ; FU : lien implicite ; CPC : lors du 1er entretien uniquement

4.3 Des actions

Ce collectif de formateurs s'est constitué à travers des **actions** qui ont permis de faire avancer le collectif.

Le collectif s'est nourri par des phases de questionnements, d'obstacles (quand se réunir pour travailler ensemble, nombre de visite d'accompagnement qui diffère d'un formateur à l'autre, l'évaluation sous diverses formes selon les formateurs et leur institution), de partage d'expériences et d'informations (comment sont construites les maquettes à l'INSPE, comment cela se passe lorsqu'un T1 est en difficulté, la manière d conduire un entretien de formation) qui ont permis des moments de construction et de projections collectives, mais éphémères et fugaces. C'est-à-dire qu'un moment de recherche de consensus d'une compétence commune à travailler entre un étudiant en M2, en PES et en T1, va se trouver pris en étau entre des illustrations, des questionnements de chacun.

Ex : le collectif s'interroge sur le travail de la compétence éthique et de travail de la compétence « Adopte une posture qui incarne les valeurs de la république » à travers une phase de partage d'information (place de cette thématique dans les maquettes de formation), d'identification d'un problème (manque d'intérêt des stagiaires ou d'une partie) à un partage de pratiques (comment chacun travaille cette compétence dans son cadre : cours INSPE, ce que la PEMF donne à montrer dans sa classe, quand la CPC en discute (quand il ya eu un pb), pour enfin arriver à :

- une règle que le collectif se donne : [La compétence]"Adopte une posture qui incarne les valeurs de la république" est le cadre du métier, recouvre tout le reste
- des projections :
 - individuelles : Proposer des études de cas, des situations concrètes à étudier [pour travailler cette compétence]
 - collectives : Envoyer les étudiants sur le terrain en REP+ avec des PEMF et l'INSPE
 - Un positionnement commun sur l'outil

Ces moments de construction et de projection sont souvent des courts moments, pris en étau entre deux moments de partages de pratiques ou d'obstacles/questionnements.

Le développement du collectif, par ailleurs, n'est pas linéaire, on s'aperçoit. Il s'inscrit dans une dynamique spiralaire, discutant le passé-présent et le rappelant régulièrement, le répétant pour mieux faire émerger les constituants d'un présent-avenir.

A ce titre, les temps de construction ne se présentent pas tant en début de travail, mais va se retrouver plus tard, une fois une prise de connaissance refaite. Ce temps de prise de connaissance des uns des autres se raccourcit néanmoins au fur et à mesure, car un objet de travail a été arrêté, une connaissance des autres et du fonctionnement de l'autre est connue (c'est ce que nous apportent les ACS).

C'est le besoin de réinterroger ce qui a été dit, de le répéter, pour mieux se l'approprier...

En cela, le collectif est finalement fragile entre un sujet-collectif s'exprimant d'une même voix, par un le pronom « on » au présent ou projectif, qui ne se détache pas et a besoin du « on » renvoyant au collectifs d'appartenance premier. Deux « on » se parle, celui de la première communauté d'appartenance et celui de la communauté qui se crée, entre passé et avenir, dans un présent fragile. Il s'agit d'un Un aller-retour régulier entre passé – présent – futur : confrontation entre le ON-présent ou projectif et le ON- collectifs d'appartenance pour se construire.

4.4 Soutenir le collectif

Il y a un effort permanent pour maintenir le collectif, notamment par un certain leadership dynamique et évolutif, partagé entre : (i) le chercheur, par son accompagnement clinique, par son questionnement, ses synthèses, ses explicitations des liens entre les formateurs, ses reformulations et clarifications collectives, ses jeux de controverse ; (ii) le reste du collectif, soutenant le collectif de travail, par les mêmes actions par un jeu de mimétisme et de transfert, se détachant de ses missions pour s'inscrire dans un continuum de formateurs.

Des actions qui sont menées par un leader avec des actions de :

- 1) Des questionnements, des jeux de controverse (qui déstabilisent)
- 2) Des synthèses (pour restabiliser)
- 3) Des explicitations des liens entre les membres du collectif
- 4) Des essais de reformulation et de clarification collective

Au fur et à mesure des temps de travail, ces actions sont reprises par un autre membre du collectif de travail. Le collectif a évolué dans son leadership, qui va être plus partagé à la fin qu'au départ (cf. nombre d'interventions du CH).

L'analyse en cours des données permet une inscription et une illustration fine des présupposés épistémologiques du REF 2022 autour de l'investigation de l'activité d'un ou de collectif(s) à partir des méthodes de recherche qualitatives.

Références bibliographiques

- Allain, J.-L. (2012). Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription : L'incidence d'un système personnel de transaction [Thesis, Nantes]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr)
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholê, hors-série 1, 5-16.
- Balslev, K. (2017). Les entretiens de stage, lieux de construction de savoirs professionnels des enseignants ? In *Apprendre à enseigner* (Presses Universitaires de France).
- Bécue, A. (2015). L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : Comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ? *Recherches en éducation, HS 7*, 5-17.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain, 72*(2), 105-125.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asian Pacific Journal of Teacher Education, 34*(2), 245-264
- Boucenna, S. (2017). Penser la sécurité psychologique : Un levier pour accompagner les apprentissages ? In *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 147-162). De Boeck Supérieur.
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : Symétrie dans les asymétries ? *Phronesis, 6*(4), 60-70.
- Brisson, M., & Laborde, F. (2018). *Métier d'enseignant : Un cadre renouvelé pour renouer avec l'attractivité* (Rapport d'information sur le métier d'enseignant, N° 690). Sénat.
- Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). *Éducation et francophonie, 37*(1), 68-88.
- Caroly, Sandrine, & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : Développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi, 88*(1), 43-55.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation, 61*, 85-129.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation, 35*(1), 145-180.
- Chaliès, S., Escalié, G., & Bertone, S. (2012). Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : Résultats et propositions. *Savoirs, 29*, 59-78
- Chanier, T., & Cartier, J. (2006). *Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : Le processus réflexif dans la formation des formateurs*.
- Charpentier, P. (2015). Comment les conseillers pédagogiques de circonscription entrent dans le métier : Une contribution à l'usage débutant d'un genre professionnel [Thesis, Aix-Marseille]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr).
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente, 146*.

- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, no 66(2), 31-53.
- Clot, Y. (2006a). La fonction psychologique du travail. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2006b). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses Universitaires de France - PUF.
- Clot, Y. (2015). Le travail à coeur. La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.
- Colognesi, S., Ayivor, Y., & Nieuwenhoven, C. V. (2018). Quand des maîtres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : Quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, Vol. 7(4), 36-48.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(38-1), 163-182.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Finland: Orienta-Kosultit Oy
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: Innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Étienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : Faire avec la complexité et accompagner le changement ? In *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 177-195). De Boeck Supérieur.
- Farnos, A. (2013). A-t-on encore besoin du conseiller pédagogique ? Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation ». Université Montpellier II.
- Fayol, M., Viaud, M.-L., Blaevoet, J.-P., & Malet, R. (2007). Deux formations de formateurs d'enseignants et de travailleurs sociaux. *Recherche et formation*, 54, 115-134.
- Félix, C. (2014). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : L'histoire du GAP. *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21.
- Filippi, P.-A., Saujat, F., & Félix, C. (2020). Mettre un œuvre l'alternance intégrative : Ce qu'on demande aux formateurs, ce que ça leur demande et ce qu'ils en font. In *Alternance intégrative et formation des enseignants* (Presses universitaires de Bordeaux).
- Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : Quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? *Raisons éducatives*, 19, 179-198.
- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 4.
- Flavier, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs : Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation* [HDR, Université de Strasbourg].
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : État de l'art, zone d'ombre et perspectives. In L. Ria & S. Coste (Éd.), *Établissement formateur et vidéoformation* (1re édition, p. 131-150). De Boeck.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development : A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gonthier-Maurin, B. (2012). *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice* (Rapport d'information sur le métier d'enseignant N° 601). Sénat.
- Gouin, J.-A., & Hamel, C. (2019). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(35(1)), Article 1.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue des sciences de l'éducation, Revue des sciences de l'éducation* (1), pp.151-168.

- Grosstephan, V. (2015). Accompagner la maîtrise de la formation des enseignants en France : Un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 24, Article N° 24.
- Guibert, P. (2017). De l'intérêt de la prise en compte en formation des transformations du métier d'enseignant : La position des formateurs d'ESPE | Cairn.info. In *Comment changent les formations d'enseignants ? Recherches et pratiques* (De Boeck Supérieur).
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 74 | avril 2017.
- Harju, V., Niemi, H., & Toom, A. (2017). L'accompagnement professionnel des enseignants débutants en Finlande : Enjeux et besoins. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 115-124.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 38.
- Lechaux, P. (2016). L'alternance en formation : Le travail silencieux de l'activité de reliance des « alternants » dans le cadre d'un dispositif de formation mobilisateur. *Phronesis*, 5(1), 38-49.
- Leclerc, C. (2018). Le formateur d'enseignants, entre directivité et réflexivité. In J.-P. Astolfi (Éd.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 111-128). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : Quels enjeux et quels défis ? *Phronesis*, Vol. 8(1), 111-126.
- Maleyrot, E. (2012). Evolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement du premier degré. Université de Nantes.
- Maleyrot, E. (2013). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45.
- Maleyrot, E. (2015). La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : Étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions vives recherches en éducation*, 24.
- Mangeot, S. (2018a). L'accompagnement de l'enseignant novice par le formateur tuteur dans la gestion de l'élève perturbateur. 130.
- Mangeot, S. (2018b, juillet). *L'accompagnement de l'enseignant novice par le formateur tuteur dans la gestion de l'élève perturbateur*. [Mémoire]. Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire¹. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Matteï-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* [Phdthesis, Université de Reims Champagne Ardenne].
- Matteï-Mieusset, C., & Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173.
- Michaud, C. (2015). Tutorat mixte : Professionnalisation et conception des outils. In B. Marin & D. Berger (Éds.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : Consensus et dissensus* (p. 123-141). Réseau national des ESPE.
- Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage. In *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015 relatif à la fonction de maître formateur et de conseiller pédagogique dans le premier degré et portant modification du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré. [Lien](#)

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1). [Lien](#).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Modalités d'affectation et d'organisation de l'année de stage. [Lien](#).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989*. [Lien](#).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1960). Circulaire du 27 octobre 1960 relative à la création de postes d'inspecteurs de l'enseignement primaire.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009). *Décret n° 2009-917 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles*. [Lien](#)
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). *Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. [Lien](#)
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. [Lien](#)
- Miossec, Y., & Clot, Y. (2015). Le collectif de travail : Entre fragilité et ressource. In *Les risques du travail* (p. 147-154). La Découverte.
- Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 41, Article 41.
- Moussay, S., Malo, A., & Méard, J. (2012). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs. L'apport d'une pluralité de regards. *Recherche et formation*, 69, 135-148.
- Moussay, S. (2019). Développement du pouvoir d'agir par l'expérience vécue et l'agentivité collective transformatrice au travail conception d'un programme de recherche fondamental [note de synthèse pour HDR].
- Moussay, S., & Serres, G. (2016). Apprendre à devenir formateur d'enseignants : Vers une nouvelle professionnalité. In *Apprendre à enseigner*.
- Mouton, J. (2003). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche & formation*, 3(3), 65-76.
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1, Article 16-1.
- Oddone, I., Rey, A., et Briante G. (1981). Redécouvrir l'expérience ouvrière. *Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité. *Activités*, 05(5-2), Article 2.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Perez-Roux, T. (2012a). Construction identitaire des enseignants débutants :. Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & éducations*, 7, 69-84.
- Perez-Roux, T. (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : Entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. P.-R. & A. Balleux (dir) (Éd.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. (p. 25-45.). L'Harmattan.
- Piot, T. (2007). Formation de formateurs dans le travail social. Un espace de tensions plurielles. *Recherche et formation*, 54, 87-100.
- Ria, L. (2010). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. In L. R. & M. C. T.-C. R. Goigoux (Éd.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. (p. 325-333). Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57(4), 425-443.

- Seguy, E. (2018). Transitions institutionnelles et professionnalisation des enseignants : Le cas du « tutorat partagé » comme révélateur des organisateurs de l'activité du formateur [Thesis, Aix-Marseille]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr)
- Serres, G., & Moussay, S. (2016). L'activité des formateurs d'enseignants en tension pour lier travail et formation. In *Former les enseignants au XXIe siècle* (Vol. 2, p. 151-156). De Boeck Supérieur.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In *Formateurs d'enseignants* (De Boeck Supérieur).
- Sonzogni, E. (2010). Une analyse de l'activité de conseil pédagogique au service de la formation des formateurs. Processus de hiérarchisation des conseils donnés aux enseignants débutants par les conseillers pédagogiques de Haute Savoie. *Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé*.
- Tardif, M., Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. (2008). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165
- Thélot, C. (2004). Rapport pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique* [En ligne], 6-1.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. In Yvon, F. et Saussez, F. *Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, (pp. 141-158). Québec : PUL.

Devenir tuteur à l'université : une stratégie professionnalisante ?

Faustine ROUSSELOT

CREN

Le Mans université

Résumé :

Le tutorat est reconnu comme un dispositif de lutte contre l'échec à l'université. Depuis, la loi ORE, ce dernier se multiplie dans les établissements universitaires. Si les premiers visés par ce dispositif sont bien les néo-étudiants, nous verrons qu'ils ne sont pas les seuls à en tirer parti. Cette étude a permis de mettre en évidence l'intérêt pour les tuteurs de s'engager dans cette mission. L'appétence pour cette fonction s'avère être plus individuelle qu'altruiste. En effet, de nombreux tuteurs souhaitent devenir enseignants, ils font le choix de s'engager dans cette mission afin de s'essayer à leurs futurs métiers, et si, la fonction de tuteur serait une catégorie professionnalisante dont l'issue est le métier d'enseignant ?

Mots clés : Tutorat- Université -Professionnalisation -Tuteur étudiant – Stratégie.

1. Contexte de la thèse

Cette recherche prend naissance dans le cadre du projet Thélème, il s'agit d'un projet qui intègre la troisième vague du programme d'investissement d'avenir. Ce projet est expérimental sur dix ans, il est porté par deux universités : Le Mans Université et l'Université d'Angers. L'objectif de ce projet est d'accompagner les étudiants les plus fragiles mais, aussi d'améliorer la réussite en licence. Pour mener à bien cette mission, ce projet se compose de cinq actions : L'action une est appelée continuum lycée-université, elle aide l'étudiant à réussir son entrée dans l'enseignement supérieur. Dans la deuxième action, qui est centrale ici, concerne l'accompagnement et le tutorat, l'objectif est d'offrir un soutien adapté au besoin de l'étudiant. L'action suivante donne à l'étudiant le choix de sa vitesse de progression. La quatrième action nommée évaluation et compétence permet à l'étudiant de voir ses progrès et ou ses blocages. Et enfin, la dernière est un appui numérique pour l'ensemble du projet.

2. Cadre théorique

2.1 Pourquoi recourir au tutorat à l'université ?

Pour comprendre comment le tutorat s'est implanté dans les établissements universitaires, cela implique dans un premier temps de saisir la construction et le fonctionnement de l'université actuelle. Pour se faire, il faut nécessairement revenir en arrière afin d'appréhender les évolutions qui ont traversé l'université. Cette approche sera possible par le biais des différents changements qu'on connut le système éducatif du primaire puis du secondaire.

L'université s'est transformée au fil des siècles, progressivement elle a accueilli plus de femmes, d'adultes et de jeunes issus de différentes classes sociales. « On peut suivre les transformations de l'université au travers de l'évolution de ses effectifs, et de la composition de son public » (Felouzi, 2001) Les évolutions de l'université se sont traduites par un changement des comportements et des attitudes des étudiants. Endrizzi (2010) rappellent que trois temps sont généralement distingués pour décrire les effectifs universitaires :

- Une première explosion dans les années 1960, qui engendrée un chamboulement du monde étudiant.
- Une seconde explosion entre la fin des années 1980 et le milieu des années 1990 grâce au développement des filières professionnalisantes courtes, ce qui a bouleversé le fonctionnement universitaire.
- Une stabilisation depuis les années 2000

Le phénomène de massification à modifier le profil et une diversification des étudiants, ces changements se sont accompagnés d'une montée de l'échec au cours des premières années universitaires. Face à cette évolution, les décideurs politiques ont dû mettre en place des politiques pour accueillir ce nouveau public d'étudiants et de l'accompagner au mieux pour sa réussite.

2.2 Définition du tutorat

Selon Lepage et Romainville (2009), le tutorat est une « situation *pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement* »

Cette pratique est héritière de l'enseignement mutuel née en Angleterre et qui repose sur l'idée d'un apprentissage à l'élève par l'élève c'est-à-dire que les meilleurs élèves enseignaient aux plus faibles dans le but de décharger le maître. Au sein du monde universitaire français, le tutorat a été généralisé en 1996, sans avoir démontré son efficacité: « *Sa mise en place est clairement liée à l'arrivée de nouvelles catégories d'étudiants à l'université et au constat récurrent dans les années quatre-vingt de la faible rentabilité des premiers cycles universitaires* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 99).

Le tutorat est donc mis en place afin de répondre au phénomène de massification et de démocratisation de l'enseignement supérieur, mais aussi afin de résoudre le problème grandissant de l'échec en première année universitaire. « *Établi à partir d'un cadre national aux marges de l'institution, le tutorat méthodologique était censé contribuer à résoudre les difficultés pédagogiques de la gestion d'un problème central, la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur* » (Sirota, 2003)

Même si le tutorat se démocratise au sein du monde université, la loi d'orientation et réussite des étudiants (ORE) de 2018 a permis de propulser sa promotion. En effet, cette loi souhaite que les étudiants classés « Oui si » sur la plateforme Parcoursup soient admis dans une formation avec la nécessité d'un accompagnement afin de consolider leurs connaissances et leurs compétences. Cet accompagnement prend, dans de nombreuses universités, la forme du tutorat.

2.3 Être tuteur

Le terme « tuteur » vient du mot latin « tutor » qui signifie « défenseur », « protecteur » ou encore « gardien ». Le tuteur aide et soutient ceux qui rencontrent des difficultés

d'apprentissage. « Tuteur » est un terme générique qui trouve ses origines en Angleterre, fin du 13e siècle : dans le système monitorial de Bell et Lancaster, selon Baudrit (1999). La différence entre les formateurs et les tuteurs, c'est que ces derniers forment dans le temps et sur le lieu même du travail, ici l'Université, alors qu'à contrario le formateur agit généralement hors du cadre professionnel (Boru, 1996).

D'après Danner, Kempf, & Rousvoal (1999, p. 247), « *en pédagogie, le tuteur est un médiateur entre l'apprenant et l'institution à laquelle ce dernier se doit de s'adapter* ». Dans le domaine de l'éducation, les tuteurs ne sont pour autant pas considérés comme des professionnels. « *Les deux parties développent certes des compétences mais, ne peuvent se prévaloir (ou pas encore) d'être des professionnels de l'enseignement ou de l'accompagnement* » (Devilliers & Romainville, 2013, p. 25).

Certains auteurs comme Alberti et Laterasse explique que le statut de tuteur renvoie à une approche différente de celle des enseignants : « *Les actions des tuteurs peuvent prendre diverses formes plus ou moins structurées mais les tuteurs agissent le plus souvent en tant que médiateurs et animateurs* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 111). En 1999, Baudrit va dans le même sens, en expliquant que les tuteurs ont une « *approche moins formelle des contenus enseignés* », pour lui les tuteurs sont « *des auxiliaires pédagogiques* ».

3. Méthodologie d'enquête

3.1 Le Tutorat à le Mans université

Le Mans Université représente notre terrain d'enquête, cette université sarthoise, est récente, puisqu'elle fêtait son quarantième anniversaire en 2017. Il s'agit d'une université de proximité qui rassemble environ 13 000 étudiants répartis sur trois UFR : Sciences et techniques, Lettres et Sciences humaines et enfin l'UFR d'éco-gestion et de droit. Chaque rentrée l'université du Mans ouvre ses portes à environ 2500 nouveaux étudiants.

Au sein de l'Université du Mans, l'ensemble des UFR ont recourt à cet accompagnement. Le

fonctionnement du tutorat dans cette université est en évolution quotidienne, et s'adapte aux différentes demandes des composantes, il s'inscrit d'une démarche expérimentale. Mais de manière générale, le tutorat Manceau fonctionne de la façon suivante : il s'agit d'un tutorat entre pairs, c'est-à-dire que ce sont des étudiants avancés (de la L2 au M2) qui vont accompagner les étudiants de première année. Il est prévu que chaque tuteur accompagne un groupe d'une dizaine d'étudiants. Ce tutorat peut s'organiser autour du volontariat ou alors être rendu obligatoire pour certains étudiants ciblés comme « fragiles ». Le Mans université propose trois formes de tutorat qui permettent de suivre l'étudiant tout au long de l'année : le tutorat d'accueil, le tutorat dit méthodologique au travail universitaire et enfin le tutorat disciplinaire qui sera central du sein de cette recherche.

3.2 Récolte de données

Concernant le recrutement des tuteurs, les étudiants intéressés peuvent envoyer leur candidature au pôle tutorat, puis elles seront étudiées par les chargées de missions mais, aussi les équipes pédagogiques. Une fois, les tuteurs recrutés, ils ont l'obligation de suivre un temps de formation afin de leur donner les clés afin de cerner leurs missions. Enfin, il est important de noter que l'ensemble des tuteurs de l'Université du Mans sont rémunérés.

Pour montrer l'importance du tutorat à Le Mans Université, sur l'année 2021-2022, par semestre, nous comptons environ cinquante tuteurs recrutés pour 500 étudiants environ, et plus de 600 heures de tutorat dispensées.

Pour le rappel, l'objectif de cette recherche est de comprendre de quelle manière ce dispositif d'accompagnement permet de faciliter la transition entre le lycée et l'université pour les étudiants primo-arrivants. Plus précisément, nous nous sommes intéressés à qui sont ces étudiants : les tuteurs mais aussi les étudiants accompagnés, à la manière dont ils ont vécu leurs premiers moments dans le monde universitaire et enfin nous avons recueillis leurs expériences vis-à-vis des séances de tutorat.

Pour recueillir l'ensemble de ces données, nous avons eu recours à une approche systémique de type qualitative. Nous avons fait le choix de nous appuyer sur des entretiens semi-directifs, ils ont pour objectif la compréhension d'un petit nombre de cas selon leur spécificité et en les

situant dans leur contexte. L'utilisation de cette méthode va permettre d'une part de mettre en évidence des motifs sous-jacents aux comportements humains et d'autre part de les interpréter pour pouvoir les comprendre.

Nous avons menés des entretiens semi-directifs auprès de soixante étudiants tuteurs répartis sur l'ensemble des UFR. Cette population s'est constituée à partir d'étudiants volontaires, dans le sens où l'ensemble des tuteurs de l'université du Mans ont été contactés, ceux qui ont accepté de passer l'entretien ont été interrogés. L'objectif de ces deux enquêtes était assez similaire, dans un premier temps l'objectif le but était de savoir qui sont ces étudiants, de savoir comment ils ont vécu leurs premiers moments à l'université et pour terminer de comprendre comment ils vivent l'expérience du tutorat.

4. Présentation des résultats

Les données recueillies auprès des différents participants nous ont permis de mettre en évidence certains constats concernant le profil des étudiants tuteurs, de comprendre pourquoi ils s'engagent dans ce dispositif, mais aussi de repérer des traits professionnels dans leurs discours.

4.1 Les étudiants tuteurs de Le Mans Université

L'analyse des entretiens réalisés auprès de soixante tuteurs permet de faire émerger un profil de ces étudiants.

Notre échantillon représente l'ensemble des UFR de l'Université du Mans, il se répartit de la manière suivante : dix d'entre eux viennent de l'UFR d'économie-gestion, une quarantaine sont issus de l'UFR sciences et techniques et enfin dix tuteurs sont des étudiants de lettres et de sciences humaines et sociales. La surreprésentation des tuteurs issus de l'UFR sciences et techniques s'explique par le fait que ce dernier est celui qui compte le plus d'étudiants, le nombre de tuteurs est donc proportionnel au nombre d'étudiants à accompagner.

Sur la population étudiée, nous ne pouvons pas affirmer que cette pratique est genrée puisque notre échantillon se compose de 56% de tutrices pour 43% de tuteurs.

Nous notons que 80% d'entre eux ont obtenus le baccalauréat avec mention dont 26% avec la

mention très bien, ce qui permet d'affirmer que nous avons de très bons étudiants qui s'engagent dans ce dispositif d'accompagnement.

Les entretiens auprès de ces étudiants à révéler qu'ils avaient rencontrés de nombreuses difficultés lors de leur arrivée à l'Université et qu'un certain temps d'adaptation était nécessaire. Dans la même idée, nous notons que 41% d'entre eux ont eux-mêmes été tutorés lors de leur première année universitaire. Ce résultat est intéressant puisqu'il questionne qui sont ces étudiants tutorés mais aussi ce qu'ils viennent chercher en séance de tutorat. Ces questionnements ne sont pas approfondis ici, mais il est tout de même intéressant de les soulever. Une grande majorité de la population a la capacité d'exposer son projet d'étude mais aussi professionnel, nous soulignons que 63% d'entre eux se destinent à l'enseignement : qu'il soit en primaire, dans le secondaire ou encore dans le supérieur. Ce dernier élément sera central dans la suite des résultats.

4.2 Pourquoi deviennent-ils tuteurs ?

Maintenant, que nous savons qui sont ces étudiants tuteurs, nous pouvons nous intéresser aux raisons pour lesquelles ils décident de s'investir dans le tutorat. Questionner les étudiants sur leurs motivations permet de savoir dans quelle logique s'inscrivent-ils. Sur la population étudiée, nous nous sommes rendu compte que leur motivation n'était pas unique mais davantage multifactorielle, dans le sens, ces étudiants deviennent tuteurs pour différentes raisons et non pour une seule. Selon Vallerand et Thill (1993), la notion de motivation peut-être défini comme un « construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. (Vallerand et Thill, 1993).

Il existe deux grands types de motivations liés à ces forces internes et externes : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque consiste à faire quelque chose pour le plaisir inhérent à celle-ci alors qu'à contrario, la motivation extrinsèque consiste à faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action. Ces définitions permettent de donner un sens à certains comportements humains.

Dans cette enquête, nous avons réussi à distinguer deux natures de motivations, que nous nommerons de la manière suivante :

- Les motivations altruistes, celles-ci peuvent rejoindre l'idée d'une motivation intrinsèque.
- Les motivations individuelles, celles-ci s'apparentent davantage à la définition de la motivation extrinsèques

Nous parlons de motivations altruistes, lorsque les tuteurs expriment s'être engagé le tutorat dans le seul but d'aider d'autres étudiants comme l'explique ce tuteur : *« J'ai vécu ce qu'ils vivent cette année, je l'ai vécu l'année dernière, je sais comment ça se passe et je ne sais qu'eux, ils ont eu des soucis avec le bac, ils n'ont pas eu toute l'année à cause du Covid. Et puis aider les autres, c'est un truc que j'aime bien faire surtout quand je maîtrise un peu le sujet. Donc, c'était vraiment dans le but d'aider que j'ai fait ça. »*

Il faut noter que ces motivations altruistes sont sous représentées dans la population étudiée, puisqu'elles représentent 30% des motivations évoquées par les différents tuteurs de notre population.

Cela sous-entend que 70% des motivations sont donc individuelles. Cette forme de motivation regroupe différentes motivations qu'on put exprimer les tuteurs, ce sont toutes des motivations qui viennent d'abord servir le tuteur et non le tutoré.

Dans un premier temps, certains d'entre eux expliquent s'être engagés dans le tutorat dans le but de réviser d'une manière différente, mais aussi d'accroître leurs compétences.

Dans un second temps, 23% des motivations individuelles correspondent au fait que le tutorat permet à ces étudiants d'enrichir leur CV comme l'explique cet étudiant en histoire : *« Oui, sur le plan professionnel je pense, c'est une plus-value sur un CV, ça permet de montrer qu'on est capable de gérer un groupe de classe et qu'on est capable de mettre en place des séances. En fait, il ne faut pas être tuteur pour le salaire, c'est surtout pour l'expérience qui est surtout valorisante sur un CV. »*

Cette motivation permet déjà d'établir un lien entre le fait de devenir tuteur et la logique de professionnalisation ou du moins avec le fait de devenir plus attractif sur le marché du travail.

La dernière motivation individuelle continue dans ce sens, puisque de nombreux tuteurs expliquent s'engager dans le dispositif dans le but de « *s'essayer* » au métier d'enseignant comme l'explique cette tutrice en biologie : « *Puis, j'avais envie de tester, de voir est-ce que ça me plaît, est-ce que c'est vraiment de l'enseignement que je veux faire. En fait, c'était une manière de tester, on va dire.* » ou comme ce tuteur en acoustique : « *Mais comment dire ... c'est horrible pour les étudiants de dire ça, mais quelque part, c'est une version bêta-test, ça me permet d'apprendre comment se comporter, pas comment se comporter mais de voir ce qui marche et ce qui ne marche pas avec les L1.* ». Les verbatims de ces tuteurs permettent d'illustrer la logique dans laquelle ils s'engagent dans ce dispositif, ils cherchent par ce biais à appréhender le monde enseignant qu'ils souhaitent intégrer à la suite de leurs études.

Il est important de rappeler que 63% des tuteurs interrogés souhaitent se professionnaliser dans le champ éducatif et que ce premier résultat n'est pas une coïncidence puisque les tuteurs expliquent eux-mêmes s'inscrivent dans ce dispositif afin de se professionnaliser, de s'essayer, de se faire une première expérience dans le métier qu'ils souhaitent exercer plus tard, l'enseignement. Nous pouvons en conclure qu'une majorité des étudiants tuteurs s'impliquent dans ce dispositif afin de répondre à un besoin individuel et non collectif. En effet, il apparaît que le tutorat s'inscrirait dans une stratégie professionnalisante pour ces étudiants et qu'il serait un atout majeur sur leur CV mais aussi en termes de gain professionnel, le discours des tuteurs permet de souligner la présence des traits professionnels semblables à ceux de la profession enseignante.

4.3 Des traits professionnels chez les tuteurs.

Nous avons pu le voir précédemment, une majorité des tuteurs ont un attrait important envers le métier d'enseignant. Même si, nous avons pu voir par le biais de la littérature qu'être tuteur et être enseignant étaient bien deux choses distinctes, les discours des tuteurs mettent en évidence des traits récurrents que l'on pourrait assimiler à ceux d'un enseignant.

Avant toute chose, il paraît important de rappeler que les tuteurs de Le Mans université, sont amenés à donner des séances de tutorat disciplinaire, cela signifie ce tutorat est en lien avec ceux que les étudiants étudient en cours magistraux ou en travaux dirigés.

Dans un premier temps, nous avons relevé dans les discours des tuteurs, qu'ils consacraient un temps conséquent au tutorat, mais ce temps est hors séances et est consacré à deux choses : la première à construire les séances de tutorat et la seconde à la communiquer avec les apprenants. En effet, les tuteurs expliquent devoir travailler en amont afin de créer des contenus, ce temps est difficile quantifiable puisqu'il varie d'un tuteur à un tuteur : « *En tout, je pense que j'y ai passé, peut-être six ou sept heures à préparer mes cours, donc 17 heures en tout* » comme l'explique ce tuteur de STAPS.

D'ailleurs ce temps de préparation est reconnu par l'institution puisque qu'il est valorisé lors de la rémunération des tuteurs. Ce temps hors séance est dédié pour organiser les séances, répondre aux mails des étudiants de première année, leur envoyer des contenus, des exercices, ce qui de manière générale permet de montrer la forte implication des tuteurs dans leurs missions, nous notons que pour certains d'entre-deux leur implication les amène à proposer des séances en dehors des créneaux initialement prévu, comme pour ce tuteur d'acoustique : « *Sinon je ne donnerai pas de séance supplémentaire de manière gracieuse à 22h pour qu'on me pose des questions.* »

Dans un second temps, nous avons questionner sur la manière dont les tuteurs mènent leurs séances de tutorat, que font-ils concrètement ? Leur activité principale est de gérer diverses formes d'exercices relatifs à des contenus disciplinaires, mais aussi des rappels de connaissances qui sont régulièrement appuyés par des documents rétroprojetés. Les tuteurs vont donc organiser leur séance en s'appuyant sur des diaporamas, des exercices, certains vont même organiser des examens blancs afin d'accompagner au mieux les étudiants. Il est impossible de ne pas voir les similitudes entre les pratiques des étudiants tuteurs et celles des enseignants.

Et enfin, les discours ont permis de relever un esprit d'équipe entre les tuteurs, c'est-à-dire que les tuteurs travaillent entre eux afin de s'aider pour construire les séances de tutorat comme l'explique cette tutrice en langues « *Oui encore tout à l'heure, j'ai envoyé un message à Lorena*

par rapport à une séance que justement je prépare pour la semaine prochaine, et il me manquait quelques trucs et Lorena elle m'a aidé ». Cette forte cohésion entre tuteurs et ce travail d'équipe s'apparentent au travail d'une équipe pédagogique que l'on peut retrouver chez les enseignants. Il serait pertinent d'analyser ces comportements au prisme de la notion de communauté de pratique. Néanmoins, cette expérience de travail d'équipe leur permet d'une certaine manière d'appréhender leur futur en tant qu'enseignant.

Connaitre le quotidien des étudiants tuteurs permet de saisir en quoi consiste leur rôle et ce qu'ils font concrètement pour mener à bien leur mission, comme nous avons pu le voir précédemment, leurs comportements sont sur certains points semblables à ce que pourrait faire un enseignant.

5. Conclusion

Cet article avait pour objectif de comprendre de quelle manière se saisissent les étudiants tuteurs de ce dispositif et de comprendre comment ils se servent du tutorat afin d'appréhender au mieux leur projet professionnel et en quoi ils s'inscrivent dans une trajectoire professionnelle. Comme nous avons pu le voir, de nombreux tuteurs se destinent au métier d'enseignant et c'est pour cette raison qu'ils décident de s'engager dans le dispositif, afin d'avoir une expérience similaire à celle d'enseignant et ainsi de s'essayer à cette pratique mais aussi de confirmer ou non ce choix de parcours professionnel. Nous pouvons retrouver dans le tutorat, une qualité pédagogique dans la mesure où le tuteur va devoir expliciter ses pratiques afin de se faire comprendre par le néo-étudiant, situation qu'il est possible de relier à la notion d'« effet-tuteur ». Évidemment, le tutorat entre étudiants n'a pas la prétention de remplacer l'enseignement ou l'enseignant en tant qu'expert des contenus et principal médiateur du savoir. Cette forme de tutorat est à analyser en complémentarité des accompagnements traditionnels réalisés par les équipes pédagogiques. Cette recherche permet de souligner que le tutorat ne sert pas qu'aux étudiants accompagnés, puisque comme nous avons pu le voir, les étudiants tuteurs y trouvent de nombreux avantages dont une « formation » ou une « préprofessionnalisation » au métier d'enseignant. Il serait intéressant de poursuivre cette recherche avec une étude longitudinale et de voir si l'expérience de tutorat est un atout pour ces nouveaux enseignants et de voir comment elle influe sur leur pratique.

Références bibliographiques

ALBERTI Christiane & LATERASSE Colette (2002), « Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'Université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui » dans Colette Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris, L'Harmattan, p. 77-118.

BAUDRIT, Alain (1999), *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

BORU Jean-Jacques (1996), « Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre », *Recherche & Formation*, N°22, p. 99-114.

DANNER Magali, KEMPF Marthe & ROUSVOAL Jacques (1999), « Le tutorat dans les universités françaises », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 25, p. 243-270.

DEVILLIERS Michaël & ROMAINVILLE Marc (2013), « Le tutorat de transition. Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs », dans Catia Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*, Paris, L'Harmattan, p. 23-26.

ENDRIZZI Laure (2010), « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur », *dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique* (59)

FELOUZIS Georges (2001), *la condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, Presses universitaires de France.

LEPAGE Pascale & ROMAINVILLE Marc (2009), *Le tutorat en Communauté française de Belgique, inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Bruxelles, Fondation Roi Baudoin.

SIROTA Régine (2003), « Entrée à l'université et tutorat méthodologique. Déclinaisons des mises en place institutionnelles d'un dispositif de formation et autonomie des universités », *Recherche & Formation*, N°43, p. 5-15

L'enseignement supérieur. (Ré)orientation-s après le BAC

Comprendre Parcoursup : l'expérience vécue des candidat·e·s néo-bachelier·ère·s

Esther GEURING
CREAD
Université Rennes 2

Résumé :

Bien que relativement récente, la procédure Parcoursup poursuit une dynamique politique plus ancienne d'un renforcement de l'engagement des établissements du secondaire en termes d'accompagnement et de mise à disposition de l'information. À travers un questionnaire (n=713) et une quarantaine d'entretiens, des néo-bachelier·ère·s ont été interrogé·e·s sur l'expérience qu'ils ont vécue. Outre leurs caractéristiques socio-scolaires, ils ont connu un accompagnement et une information plus ou moins satisfaisants que ce soit dans la temporalité, le contenu ou le degré de personnalisation. Plus loin, leur expérience de Parcoursup varie surtout en fonction de la formalisation plus ou moins accompagnée de leurs aspirations de poursuite d'études.

Mots clés : Aspirations – Parcoursup – Enseignement supérieur – Orientation

Introduction

Interrogée lors d'une récente audition³, la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche Sylvie Retailleau a jugé que revenir en arrière quant à Parcoursup serait une « erreur » tout en évoquant des axes d'amélioration. Cette prise de proposition poserait alors une procédure faisant encore débat aujourd'hui de manière d'autant plus médiatisée quand la phase complémentaire de cette procédure a récemment été terminée. Sans pour autant entrer dans ce débat, cette contribution propose d'interroger l'expérience de Parcoursup comme transition du secondaire au supérieur, dans sa dimension objective autant que subjective, telle que l'ont vécue les néo-bachelier·ère·s. Dès lors, il convient de présenter la portée et les enjeux de cette

³ https://videos.assemblee-nationale.fr/video.12175985_632b08c843e60.commission-des-affaires-culturelles--mme-sylvie-retailleau-ministre-de-lenseignement-superieur-et-21-septembre-2022?timecode=2325260

procédure relativement récente en portant la focale sur son déroulement dans le secondaire en termes d'accompagnement et de mise à disposition de l'information par les acteur·e·s professionnel·les de lycée. Après avoir présenté la méthodologie, une partie de l'analyse en découlant sera proposée sous le prisme d'une démarche compréhensive.

Une procédure renouvelée de la transition vers l'enseignement supérieur...

Sur fond d'une double justification politique – un taux d'échec persistant en premier cycle universitaire et le recours autant contesté que contestable au tirage au sort – la nouvelle plateforme Parcoursup est mise en œuvre pour la rentrée 2018 dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE). Outre son inscription dans un processus généralisé de dématérialisation des procédures administratives (Frouillou *et al*, 2019), ce sont également les modalités d'accès à l'enseignement supérieur et en particulier à l'université qui sont transformées. En l'occurrence, le discours gouvernemental (Clément *et al*, 2019) portait effectivement sur les quatre principales innovations associées à Parcoursup en comparaison avec l'ancien système Admission Post-Bac (APB) : suppression du tirage au sort ; non-hiérarchisation des vœux pour les candidat·e·s ; instauration d'outils de remédiation (priorité académique et quotas relatifs à l'origine sociale et scolaire) et combinaison entre une « intervention humaine » et un algorithme national pour la procédure d'affectation.

Au-delà de ces innovations, il convient de présenter brièvement mais concrètement le déroulement de Parcoursup pour les élèves de terminale. La plateforme ouvre en décembre, mais l'inscription effective n'est possible qu'à partir de janvier, étape durant laquelle les candidat·e·s doivent fournir tout un ensemble d'éléments socio-scolaires et commencent à formuler leurs vœux jusqu'en mars, date à laquelle aucun vœu ne peut être ajouté. Iels disposent ensuite d'environ un mois pour constituer leurs dossiers de candidatures pour chacun des vœux émis : de leur côté, il s'agit de renseigner un « projet de formation motivé » ainsi que tout un ensemble de précisions relatives à leurs centres d'intérêt, statuts particulier (à l'instar des sportif·ve·s de haut niveau) ou encore préférences ; du côté de l'établissement, une « Fiche avenir » dans laquelle sont apposés les « avis » des professeur·e·s et du ou de la chef·fe

d'établissement pour chacun des vœux formulés par les candidat·e·s est discutée et remplie en conseil de classe. Enfin, troisième étape, les résultats d'affectation sont rendus sur période courant de début juin à la mi-septembre.

... qui s'inscrit dans une conception de l'orientation plus ancienne

Si la procédure marquant la transition vers l'enseignement supérieur est en partie renouvelée par cet ensemble d'« innovations », elle demeure inscrite dans une conception institutionnelle de l'orientation et une dynamique politique afférente bien plus anciennes. Parcoursup s'inscrirait dans une vision relativement linéaire de l'orientation, matérialisée par des politiques telles que le renforcement de l'engagement de l'établissement dans l'orientation (Draelants, 2013), l'approche orientante (Pelletier, 2001) et l'orientation active (MEN, 2008, 2011 ; Pistolesi, 2015) selon lesquelles la mise à disposition d'informations et un accompagnement renforcés permettraient une « orientation éclairée » des lycéen·ne·s (Frouillou *et al*, 2020).

À travers Parcoursup, ce serait donc la généralisation de l'accès à l'information qui serait permise. Non seulement la plateforme réunit la quasi totalité des formations, mais délivre également pour chacune un certain nombre d'informations à destination des élèves et acteur·e·s les accompagnant : « attendus », « critères généraux d'examen des vœux » et indicateurs chiffrés tels que la « capacité d'accueil » ou le « rang du dernier candidat accepté » l'année précédente. En ce qui concerne l'accompagnement, la loi ORE introduit un ensemble de dispositifs visant à son renforcement temporel (54 heures et une semaine de l'orientation sont dédiées à l'orientation dans les lycées) et humain (binôme de professeur·e·s principaux·les en terminale et Fiche avenir).

Les lycéen·e·s ainsi accompagné·e·s et informé·e·s seraient alors suffisamment armé·e·s pour opérer les « bons » choix en passant de l'espace des possibles à l'espace du probable. De manière sous-jacente, c'est une conception adéquationniste, stratégique et réflexive – notamment entre résultats scolaires et exigences des formations du supérieur – qui

en découle. Or, cette conception institutionnelle mériterait d'être nuancée par un ensemble de considérations relatives aux inégalités devant l'orientation.

Un processus individuel de construction des aspirations de poursuites d'études socialement et scolairement marqué

D'une part, les inégalités sont socialement marquées quand s'orienter nécessite une certaine accointance ou, tout du moins, connaissance d'un système d'enseignement supérieur complexe, diversifié et hiérarchisé. Appréhender ce système passe par des informations dont la lecture, la compréhension et l'appropriation ne sont pas socialement partagées. Plus loin, à travers les politiques éducatives d'orientation, la projection dans l'avenir serait l'une des compétences les plus nécessaires : l'orientation appelle à l'ambition autant que la maîtrise de l'avenir, quand bien même le rapport au temps est inégalement partagé (Masy, 2014).

D'autre part, les inégalités d'ordre scolaire – sur lesquelles porte prioritairement cette contribution – tiennent en particulier au type de lycée côtoyé à plusieurs niveaux. Le premier niveau s'attache à l'engagement de l'établissement dans l'orientation (Draelants, 2013) matérialisé, dans sa dimension formelle, par la traduction locale des politiques éducatives en un projet d'établissement. Le fait qu'il soit constitué comme un canal vers l'enseignement supérieur général long ou bien court et professionnalisant influence l'information mise à disposition autant que la mise en œuvre des dispositifs relatifs à l'orientation. Ces différents choix (tendant à renforcer ou maintenir des enchaînements institutionnels) canalisent alors plus ou moins les aspirations d'orientation des lycéen·ne·s (van Zanten, 2015). Par ailleurs, ces aspirations peuvent être orientées par des facteurs structurels dont l'offre de formation proposée dans le lycée, y compris dans le supérieur à l'instar des Classes préparatoires aux grandes écoles (Nakhili, 2005) et la composition socio-scolaire du public accueilli (Dupriez, Monseur et van Campenhoudt, 2012). Le second niveau renvoie aux acteur·e·s professionnel·le·s de l'établissement à travers leurs pratiques et discours quotidiens. Disposant d'une certaine marge manœuvre dépendant de la politique et du management de l'établissement, les acteur·e·s développent des logiques d'action (Amblard, 1993) voire logiques d'engagement individuelles à travers l'organisation temporelle et la nature de l'accompagnement effectivement offert, mais

aussi potentiellement collectives à travers une répartition des rôles et une coordination plus ou moins déployées (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020). Toutefois, ces logiques d'engagement s'attachent autant à des normes explicites qu'elles sont véhiculées par des croyances, conceptions et autres valeurs éducatives (van Zanten, 2015).

Outre ces inégalités sociales et scolaires se renforçant plus ou moins mutuellement, d'autres inégalités notamment genrées ou géographiques mériteraient d'être mentionnées. Cette contribution portant sur l'expérience de l'information et de l'accompagnement relatifs à Parcoursup, la dimension scolaire de l'orientation reste privilégiée. L'engagement de l'établissement, décliné par les logiques d'engagement des acteur·e·s professionnel·le·s – que ce soit dans une dimension formelle ou implicite – est donc retenu pour son influence générée sur les aspirations d'orientation des lycéen·ne·s, par suite, sur la gestion de Parcoursup qu'ils en font. Plus précisément, il s'agit d'interroger ces inégalités de projection et d'accès au supérieur à travers l'expérience concrète de Parcoursup qu'ont vécue les néo-bachelier·e·s, c'est-à-dire la perception mais aussi le poids des informations et de l'accompagnement reçus autour de l'orientation sur leur expérience de Parcoursup et plus généralement sur leur processus de construction des aspirations de poursuite d'études.

Enquête auprès d'étudiant·e·s néo-bachelier·e·s sur leur expérience de Parcoursup

Cette approche a été permise à travers deux enquêtes menées de manière complémentaire à Joséphine Baker, une université publique de province faisant partie des Petites et moyennes universités (PMU) selon le rapport éponyme de l'IGAENR (2016), tout en étant qualifiée de véritable établissement de démocratisation du supérieur et tout en étant l'une des universités les plus importantes dans son académie. Ce statut lui est en partie attribué pour son offre de formation parfois rare aux niveaux infra et extra-académique dans les domaines Arts, Lettres, Langues, Communication (ALLC), Sciences humaines et sociales (SHS) et Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Enfin, outre un recrutement socio-scolaire ouvert, les effectifs augmentent de manière continuelle, montant en

première année de licence (L1) à près de 7000 étudiant·e·s toutes catégories confondues (néo-bachelier·ère·s, reprise d'études, réorientation).

Suite à une enquête exploratoire auprès des acteur·e·s professionnel·le·s de lycées et de l'université Joséphine Baker sur la mise en œuvre de Parcoursup, l'enquête principale a été menée auprès d'étudiant·e·s néo-bachelier·ère·s à travers une double approche interrogeant leur expérience récente de Parcoursup. D'une part, un questionnaire a été passé à l'ensemble des étudiant·e·s de L1 pour un échantillon final de 713 répondant·e·s néo-bachelier·ère·s. D'autre part, une quarantaine d'entretiens compréhensifs a été réalisée auprès de cette même population à la jonction entre le premier et le second semestre de l'année 2020-2021. Autrement dit, une partie de l'enquête s'est déroulée durant la crise sanitaire relative au Covid, tandis que les enquêté·e·s font partie de la génération ayant été confinée durant le dernier trimestre de leur année de terminale. Si les épreuves du Baccalauréat ont été annulées de manière déstabilisante pour beaucoup, la procédure Parcoursup était toutefois largement entamée : bien que certain·e·s aient ressenti quelques difficultés, la majorité des candidat·e·s, ayant terminé leurs vœux et dossiers, était finalement dans l'attente des résultats d'affectation. Bien que particulièrement intéressante (notamment au niveau de la gestion de l'attente et des choix effectivement réalisés) les analyses portant sur cette étape de Parcoursup ne seront que peu abordées. L'enjeu étant d'interroger les effets d'une procédure matérialisée en accompagnement et informations prodigués par le lycée, sur le processus individuel d'orientation et, plus loin, le processus de construction des aspirations de poursuites d'études.

Une mise à disposition de l'information « abondante »

Préalablement, deux raccourcis relatifs aux vœux formulés par les candidat·e·s sont proposés comme postulats. D'une part, ces vœux sont ici considérés comme expression des aspirations de poursuite d'études voire aspirations professionnelles des néo-bachelier·ère·s. D'autre part, les éléments sur lesquels ces vœux sont émis sont pensés comme manifestation des besoins des jeunes en termes d'informations et d'accompagnement. En l'occurrence, si les éléments se rapprochant d'une vision adéquationniste de l'orientation (résultats et parcours

scolaires) apparaissent relativement peu déterminants (moins de 11 %), l'intérêt pour la discipline ou mention (85,3 %), le projet professionnel (56,1 %) ainsi que les débouchés associés à la filière (23,3 %) sont les éléments les plus pris en considération dans la formulation des vœux. Ce qu'il serait alors possible de traduire en un besoin de projection concrète dans les études supérieures et leur portée, que les jeunes semblent d'ailleurs préférentiellement chercher via internet et les Journées portes ouvertes (JPO). Or, ces deux éléments font plus souvent partie d'une initiative personnelle de l'élève que d'une activité proposée par l'établissement.

En termes de sources d'information, c'est donc effectivement à travers internet (site de Parcoursup compris) que les jeunes se tournent (73,5 %). Bien que des séances en classe soient parfois proposées, il s'agit le plus souvent d'une démarche personnelle en dehors des cours. Outre des formations en général, c'est ensuite le détail qui est le plus souvent appréhendé dans sa dimension la plus concrète : programme, témoignages d'étudiant·e·s, débouchés potentiels... Au travers du recours à internet, le site de Parcoursup reste en lui-même relativement mobilisé (29,2 %), notamment pour la carte interactive. Toutefois, faire des recherches sur ce site nécessiterait de savoir d'ores-et-déjà *a minima* le type de filière visée, tandis que la redondance ressentie entre les fiches de présentation d'une formation à l'autre diminue leur pertinence et que l'incompréhension des différents indicateurs chiffrés les rend assez obscurs. Autrement dit, la généralisation de l'information sur une même plateforme serait donc autant effective que soumise aux inégalités de compréhension et d'appropriation des éléments mis à disposition. Les JPO, également très mobilisées (38 %), le sont moins dans le cadre de l'établissement contrairement aux visites de salons ou organisation de forums (15,8 %). Ce type d'événements reste toutefois ambigu dans les discours : à la fois propices à l'ouverture des possibles quand ils ne sont pas orientés par l'engagement de l'établissement, forums et salons finissent par être désorientants quand ces possibilités, le monde et les discours « positifs » voire « vendeurs » s'accumulent.

Enfin, le troisième élément en termes d'information est le recours au lycée, donc aux acteurs professionnels du secondaire (34,8 %), en particulier pour les bacheliers scientifiques,

technologiques et professionnels ($khi-2=8,839$ au seuil de 0,05). Par ailleurs, si l'effet établissement n'apparaît pas dans le questionnaire, il ressort de manière sous-jacente dans les entretiens. Outre l'effet de l'offre de formation du supérieur éventuellement proposée dans le lycée, des enchaînements disciplinaires et institutionnels sont parfois repérables y compris dans le discours des acteur·e·s. C'est notamment ce qu'a constaté Lisa :

« Avec le lycée, en tout cas, on a fait des salons de l'orientation [...] sauf que le problème c'est qu'on est dans un lycée privé et que donc on était dans des salons pour facs, genre [nom d'une université catholique], la Cordée de la réussite, tout ça. Donc... bah donc ils proposaient tous la même chose ».

Finalement, les enquêté·e·s attestent d'une quantité d'informations parfois propice à la découverte et ouverture des possibles, mais restent toutefois « plutôt insatisfait·e·s » des informations reçues sur les études supérieures ($m=3,35$, $\sigma=1,337^4$) tandis que leur discours est teinté d'un bémol : si les grandes lignes du supérieur sont transmises, la dimension concrète d'une formation et de la vie étudiante, bien souvent absente, limite toute projection. Quand iels sont pourtant enjoint·e·s à se projeter et à choisir, iels peuvent être dépourvu·e·s quand rien ou peu est concrètement expliqué sur le déroulement d'une année dans le supérieur. Ce qui est toutefois largement relativisé par ces jeunes ayant plus ou moins conscience de la complexité et de la diversité de l'enseignement supérieur français, rendant toute exhaustivité impossible, comme le reconnaît Cléo :

« Le seul truc que je trouve dommage, c'est que on est... y a tellement, en fait, de parcours différents, qu'on pourrait faire, qu'on n'est jamais au courant de tout [...] Il faudrait un temps fou aux profs pour nous parler de tout ce petit... Et puis même eux ! Ils doivent pas savoir tout ce qui est possible de faire ! ».

À l'inverse des informations sur les études supérieures que Cléo – comme beaucoup d'autres – reconnaît comme impossibles d'être exhaustives, celles relatives à la procédure Parcoursup sont plus satisfaisantes ($m=4,27$, $\sigma=1,372$). Ce qui vaut également pour

⁴Toutes les moyennes présentées le sont sur une échelle allant de 1 (insatisfaction totale) à 6 (satisfaction totale).

l'accompagnement reçu au cours des différentes étapes ($m=4,17$, $\sigma=1,329$), notamment par les professeur·e·s principaux·les dont la responsabilité est accrue en termes d'orientation, sans qu'elle ne soit toujours accompagnée par des formations et du temps disponible.

Un accompagnement à la procédure effectif

De manière générale, une grande partie des enquêté·e·s relèvent un accompagnement effectif voire un suivi notable dans la procédure Parcoursup de la part de leurs professeur·e·s principaux·les (PP). Certes, le degré d'engagement – notamment au niveau temporel – varie d'un·e enseignant·e à l'autre – mais iels restent des personnes ressources auxquelles sont reconnues des temps d'accompagnement collectifs et plus ou moins individualisés. Par ailleurs, le recours aux autres acteur·e·s supposément « référents » tels que les Psychologue de l'Éducation nationale (Psy-EN) et Conseiller·ère·s principal·e·s d'éducation (CPE) est assez marginal et bien souvent assez peu chanceux. Autrement dit, les PP restent les acteur·e·s dont les logiques d'engagement (bien souvent individuelles) dans l'orientation et dans Parcoursup ont le plus d'effet pour les élèves. Or, les problématiques soulevées dans cette contribution concerne moins les lycéen·e·s ayant un projet de poursuite d'études estimé cohérent, sinon celles et ceux dont la projection est encore floue et dont les aspirations de poursuite d'études semblent rêvées (Bourdieu, 1974).

Combinant informations et accompagnement, c'est avant tout la transmission des différentes étapes et échéances de la procédure par les PP qui est généralement reconnue : quand la frise chronologique des étapes de Parcoursup n'est pas tout simplement affichée en classe, les rappels sont assez fréquents sur les délais à respecter, à commencer par l'étape de l'inscription.

Parmi les répondant·e·s au questionnaires, 36,9 % déclarent avoir été accompagné·e·s par leur PP pour l'inscription, proportion que l'on retrouve de manière similaire dans les entretiens. Ce serait d'ailleurs le cas de manière significative pour les lycéen·e·s d'origine modeste ($khi-2=25,127$ au seuil de 0,001) et les bachelier·ère·s technologiques et professionnels ($khi-2=26,972$ au seuil de 0,01). Toutefois, lorsque cette étape est faite à la

maison (seul·e·s pour 27,8 % ou accompagné·e·s des parents pour 31 %), les enseignant·e·s auraient été malgré tout disponibles au besoin, tout comme ce qui concerne la deuxième étape de constitution des dossiers. Or, malgré les difficultés récurrentes en particulier autour d'un projet de formation motivé très limité en nombre de caractères, seuls 8,3 % des enquêté·e·s ont eu recours à leurs PP au cours de cette deuxième étape. Ce que l'on pourrait interpréter comme une volonté d'autonomisation dans ce qui est pour beaucoup leur première démarche administrative. Mais une autre explication, introduite par un certain nombre d'enquêté·e·s, tiendrait à une certaine méconnaissance de Parcoursup par les professeur·e·s, ne serait-ce qu'au niveau de l'interface comme le soulève Axelle :

« Eux, ils étaient un peu perdus parce que c'est une plateforme qu'ils connaissent pas non plus vu que eux ils ont pas d'accès. Ça a été demandé, d'ailleurs, l'année dernière, je crois, de leur donner un code pour qu'ils puissent voir comment ça marche et aider les élèves. Mais ils étaient tout aussi perdus que nous, j'y pense ! [...] Après, au moins, on avait un appui si jamais on était un peu inquiet. Mais j'suis pas sûre que ça ait changé grand-chose, 'fin j'veux dire ils connaissent pas non plus la plateforme, quoi ».

En l'occurrence, il convient de préciser qu'il s'agissait de la troisième année d'une procédure et donc d'une plateforme qui n'ont cessé d'être modifiées. La connaissance du fonctionnement de Parcoursup s'en trouve entravée, en particulier en ce qui concerne le rôle des acteur·e·s du supérieur dans le cadre des Commissions d'examen des vœux. Dès lors, en dehors de la priorité académique relativement connue, aucun·e enquêté·e ne savait réellement ce que devenaient leurs dossiers et projets de formation motivé, ni même comment fonctionnait globalement la combinaison entre intervention humaine et algorithme dans le classement opéré.

Plus encore, c'est le recours à la reproduction du connu dans le méconnu, par les enseignant·e·s, qui a pu généré un certain nombre d'effets contre-productifs. Les conseils adéquationnistes ou, tout du moins, linéaires (parfois à l'encontre des aspirations des élèves) ne sont pas absents au niveau des vœux (bien qu'ils ne soient pas toujours suivis par les lycéen·e·s). Cette linéarité est basée sur un principe méritocratique et sur les résultats scolaires : lorsque les

bon·ne·s élèves peuvent par exemple être encouragé·e·s à demander une Classe préparatoire aux grandes écoles (sans nécessairement le vouloir), les bachelier·ère·s technologiques peuvent être freiné·e·s par des discours décourageants relatifs aux taux de réussite de leurs homologues en licence. Cette linéarité s'exprime également à travers une dimension disciplinaire, d'une part, car un·e professeur·e maîtrise *a priori* son domaine et donc les formations associables ; d'autre part, car la projection est faite d'un *continuum* entre le secondaire et le supérieur. C'est ce qu'a par exemple, vécu Cléo avec son professeur principal qu'elle a particulièrement apprécié pour sa priorisation du bien-être, mais qui n'a pas pu lui apporter les conseils qu'elle attendait face à sa difficulté de choisir :

« Quand je lui ai parlé d'Arts du spectacle, il savait pas du tout ce que c'était ! [...] Étant donné que j'étais en... en L et en spé musique, il s'est dit "bah c'est une filière artistique, tu seras forcément bien dedans", quoi. Il est parti de ce principe-là ».

Enfin, c'est au niveau du nombre de vœux à formuler que les enquêté·e·s ont pu ressentir une légère pression entre la reproduction de la « vignette verte » d'APB et la maximisation des chances, bien souvent issues de l'expérience passée d'élèves se retrouvant sans formation à la rentrée. Ce même souhait, par ailleurs louable, a facilité une certaine anticipation ou prévention autour de la procédure générant, là aussi, une forme de pression voire véritable stress, comme l'a vécu Emma :

« Dès le début de l'année on a eu... les profs nous faisaient "travaillez bien, faites attention parce que y a Parcoursup" [rires], fin... ils nous rabâchaient souvent avec ça donc c'est vrai que c'est stressant, mais ça s'voit qu'ils voulaient qu'on réussisse donc c'est un peu stressant mais encourageant, quoi ».

Une expérience de Parcoursup entre procédure et processus

In fine, l'expérience générale de Parcoursup en tant que telle a, dans l'ensemble, été « plutôt satisfaisante » pour les enquêté·e·s ($m=4,12$, $\sigma=1,235$) (exceptés de manière significative pour les boursier·ère·s et bachelier·e·s technologiques et professionnels), l'accompagnement par les professeur·e·s principaux·les et les informations relatives aux étapes

de Parcoursup sont également positivement notés. Cela étant, cet ensemble se rapporte à cette procédure dématérialisée se faisant étape par étape de manière relativement claire.

Or, les principales difficultés émergent non pas dans cette procédure en tant que telle, mais plutôt dans le processus de construction des aspirations de poursuite d'études ou professionnelles. Quand l'espace des possibles semble restreint, impossible à être présenté de manière exhaustive ou suit des schémas méritocratiques relativement linéaires et quand l'enseignement supérieur est globalement représenté comme un panel de formations hiérarchisées dont le fonctionnement concret n'est que présenté, il peut s'avérer complexe de se projeter dans le temps à venir. Outre sa dimension sociale, cette capacité voire injonction scolaire à la projection peut restée floue, rendant tout accompagnement aussi fondamental que complexe, comme le reconnaît Axelle qui valorise pourtant le lycée dans lequel elle était :

« Moi je savais que j'étais complètement perdue ! [...] De toute façon, dans tous les cas, je pense que c'est un peu difficile d'accompagner quelqu'un dans son projet d'orientation, hein. Si on... s'y connaît pas, 'fin même nous on est complètement perdus, donc je vois pas comment quelqu'un d'extérieur à ça peut nous aider ! ».

Si l'engagement de l'établissement et les logiques d'engagement des acteur·e·s professionnel·le·s dans Parcoursup sont relevées, les différences ou difficultés apparaissent plus distinctement en ce qui concerne l'accompagnement du processus individuel de projection et de construction des aspirations. En d'autres termes, une analyse de l'expérience de Parcoursup différenciant procédure formelle et processus individuel paraît intéressante lorsqu'il s'agit d'accompagner des jeunes vers leur avenir. Plus loin, cette expérience mériterait d'être véritablement envisagée sous le prisme de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994), bien qu'il s'agisse d'une transition.

Références bibliographiques

- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). Les nouvelles approches sociologiques des organisations. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie* 15(1), 3-42.
- Circulaire 2008-13 du 22 janvier 2008 relative à l'orientation active (BO du 31 janvier 2008).

- Circulaire 2011-1015 du 24 juin 2011 relative à l'orientation active (BO du 1er septembre 2011).
- Clément, P., Couto, M. et Blanchard, M. (2019). Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme. *La Pensée*, 399, 144-156.
- Daverne-Bailly, C. et Bobineau, C. (2020, mars). Accompagnement à l'orientation dans un contexte de réformes : regards croisés des équipes éducatives et des lycéens. Communication présentée au colloque Égalité des chances ou égalités de réussite dans l'enseignement supérieur ? Montpellier, France.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42, 3-32.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Dupriez, V., Monseur, C. et van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 29-56.
- Frouillou, L., Pin, C. & van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. *La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes*. *Sociologie*, 10, 209-215.
- Frouillou, L., Pin, C. et van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances : L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70, 337-363.
- Landrier, L. et Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation et emploi*, 109(1), 23-36.
- Masy, J. (2014). *De la construction sociale du rapport au temps. Le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles* (Thèse de doctorat, Université de Nantes).
- Pelletier, D. (dir.) (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Septembre Éditeur.
- Pistolesi, N. (2015). 6. L'orientation active : une aide efficace pour choisir ses études ?. *Regards croisés sur l'économie*, 16, 105-116.
- Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80-92.

Construire un projet d'orientation pour mieux anticiper les transitions scolaires ?

Discours et présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation

Erwan LEHOUX
CIRCEFT-ESCOL
Université Paris 8

Résumé

Depuis une dizaine d'années, outre les coachs scolaires, des acteurs étrangers à l'école se sont développés, intervenant en son sein ou en dehors, à titre marchand ou non, afin d'aider les élèves dans la construction de leur projet d'orientation. Malgré leur hétérogénéité, ces acteurs partagent un certain nombre de caractéristiques – leur proximité avec le monde de l'entreprise, un rapport ambigu à l'école et, surtout, une conception de l'orientation reposant sur des présupposés communs – que cette communication propose d'interroger à partir d'une analyse des discours dont ils sont porteurs.

Mots clés : acteurs de l'éducation ; aide aux élèves et aux étudiants ; orientation scolaire et professionnelle, politiques de l'éducation.

1. Introduction

L'orientation est désormais considérée non plus comme la seule sélection et affectation des élèves sur la base de leurs résultats mais comme un processus, progressif, de construction d'un projet personnel. Il s'agit non seulement de motiver les élèves, en donnant davantage de sens à leur scolarité, mais aussi de les amener à anticiper les transitions vers les niveaux supérieurs d'enseignement et/ou vers l'insertion professionnelle. À cette fin, les élèves sont invités à développer leur compétence à s'orienter (Bangali, 2021) dans le cadre d'une école que d'aucuns souhaitent *orientante* (Canzittu, 2019).

Cette évolution, encouragée par un certain nombre d'organisations transnationales, comme l'Union européenne (Commission européenne, 2020), l'OCDE ou l'UNESCO, va de pair avec l'ouverture de l'école à des acteurs extérieurs. C'est ce qu'affirmait déjà la loi de 1989 dès son article premier :

« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. ».

Ce sont ces derniers que je désigne comme nouveaux acteurs de l'orientation. À côté des coachs scolaires, déjà étudiés par Anne-Claudine Oller (2020), d'autres acteurs étrangers à l'Éducation nationale se sont développés ces dernières années.

Présentation des acteurs

Ceux-ci sont pour beaucoup des associations (Article 1, Chemins d'avenirs, JobIRL, Rêv'elles, TADAM) et parfois des fondations d'entreprises (Fondation JAE), mais aussi des entreprises plus classiques, de type capitaliste (Métiers 360, Impala). Certaines collectivités, en particulier des régions, ont également créé des structures spécifiques, comme c'est le cas en Occitanie et en Normandie.

Les actions proposées par ces nouveaux acteurs de l'orientation tout aussi plurielles :

- Le mentorat, qui s'adresse aux jeunes à titre individuel, est proposé gratuitement et peut se dérouler en présentiel, dans un lieu tierce, ou bien à distance.
- Les ateliers et les stages collectifs, qui peuvent être organisés au sein même des établissements ou en dehors, s'adressent collectivement à des classes, plus rarement à des élèves désignés par l'institution scolaire (les délégués), ou à des jeunes à titre individuel, sur inscription. Lorsqu'elles ont lieu sur le temps scolaire, ces actions sont toujours gratuites pour les bénéficiaires. En revanche, lorsqu'elles ont lieu en dehors du temps scolaire et qu'elles s'adressent à des jeunes volontaires, elles peuvent être payantes, comme c'est le cas des stages proposés par TADAM, ou bien gratuite, comme c'est le cas chez Rêv'elles.
- Des outils, en particulier des plateformes numériques. Certaines, le plus souvent gratuites, sont destinées à mettre en relation les élèves avec des étudiants (Inspire par Article 1) ou avec des professionnels (JobIRL) pour partager leur expérience, ou encore pour rechercher un stage. D'autres ont pour objectif d'aider les jeunes à réfléchir à leur projet d'orientation grâce à des tests, des ressources pédagogiques, etc. (Impala, Parcoureo par la Fondation JAE).

- Des formations de formateurs, destinées principalement aux personnels éducatifs, qui peuvent être accompagnées par la mise à disposition de kits voire de plateformes pédagogiques, comme le propose l'association Crée ton avenir.

C'est à cette galaxie d'acteurs, hétérogènes, à laquelle je m'intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette communication.

Dans un article récent consacré à Parcoursup, Romuald Bodin et Sophie Orange (Bodin & Orange, 2019), analysent l'outil et les procédures qui l'accompagnent comme une manière de « cibler les populations qui sont le plus à même d'échouer dans l'enseignement supérieur et de contrôler leur accès à certaines formations », selon une logique de « maîtrise » ou de « gestion des risques sociaux », empruntant cette dernière catégorie à Robert Castel. Ce dernier décrit en effet, dans le champ de la santé mentale et du travail sociale, la mise en place de « stratégies inédites de traitement des problèmes sociaux à partir de la gestion des particularités de l'individu » qui articulent « gestion des risques sociaux » et « gestion des fragilités humaines » (Castel, 1981, p. 14). La première consiste en l'administration autoritaire par l'État des « populations "à risque" à partir de l'établissement d'un profil qui trace pour elles les filières sociales [ou en l'occurrence scolaire] qu'elles seront obligées d'emprunter ». Quant à la seconde, il s'agit, notamment grâce à des « innovations à caractère apparemment quasi-ludique », en amont et en aval, à prévenir ou à guérir les conséquences individuelles ce dirigisme.

Si la phase de sélection / affectation via Parcoursup et les procédures qui l'accompagnent relèvent incontestablement de la face dirigiste de ces stratégies de traitement des problèmes sociaux, je fais l'hypothèse, dans cette communication, que le moment de construction par les élèves de leur projet personnel, en amont, participe quant à lui de la deuxième face de ces stratégies, plus psychologisante, en particulier dans le cadre des actions proposées par les nouveaux acteurs de l'orientation.

Pour travailler mon hypothèse, je me suis concentré sur les discours et présupposés de ces acteurs.

2. Méthodologie

Cette communication présente les premiers résultats d'une enquête réalisée auprès de ces nouveaux acteurs de l'orientation. Cette dernière s'appuie, d'une part, sur huit entretiens avec des responsables associatifs et un entretien avec deux salariées d'une structure régionale et, d'autre part, sur l'analyse d'un corpus de textes, d'images et de vidéos produits par les acteurs eux-mêmes, qu'il s'agisse de supports de communication (sites internet, publicités, etc.) ou de documents à usage interne (rapports d'activité et autres).

Plus généralement, cette enquête s'inscrit dans le cadre de la préparation de mon doctorat. Après une phase de travail préliminaire, lors de laquelle j'ai interrogé une dizaine de psyEN, j'ai déployé depuis l'automne dernier une enquête dans six lycées d'une académie de province et d'Île-de-France. À cette occasion, j'ai interrogé des élèves comme des personnels (enseignants, CPE, chefs d'établissement) et réalisé quelques observations d'ateliers et de séances consacrés à l'orientation. Une partie de ces matériaux est issue d'un travail collectif, réalisée pour l'enquête ORIREG, coordonnée par Clément Pin et Agnès van Zanten.

3. De la proximité avec le monde de l'entreprise à la critique *artiste de l'école*

Une complémentarité affichée avec l'école...

Nombreux sont les acteurs qui affichent leur complémentarité, voire leur soutien à l'école. Ainsi, Crée ton avenir indique sur son site internet proposer « une démarche pédagogique en cohérence avec les objectifs de l'Education Nationale ». De même, sur le site de Chemins d'avenirs, il était précisé que les parrains et marraines des élèves suivis, « ni conseillers d'orientation, ni professionnels de l'éducation, [...] jouent plutôt un *rôle complémentaire, de grands frères ou grandes sœurs avisés et présents*, qui agissent “en plus”, main dans la main avec l'Education nationale et les familles »⁵.

⁵La page en question <URL : <https://www.cheminsdavenirs.fr/devenir-parrain/>>, consultée le 28/02/2021, n'est plus accessible.

Il s'agit d'abord de désamorcer un conflit de juridiction. Bien conscients de la méfiance, voire de la défiance d'une partie des personnels de l'Éducation nationale, en particulier des psyEN, à leur égard, les acteurs que j'ai eues l'occasion d'interroger ont tous pris soin d'insister sur cette dimension complémentaire :

« Avec cette, euh, de toute façon cette approche, qui est, nous, les, nous en tant qu'association de toute façon on, on ne fait pas le travail des psyEN dans le sens où nous on fait pas d'accompagnement individuel, on mobilise des bénévoles dans le cadre de témoignages. Les psyEN le font aussi, mais peut-être nous, on le fait selon un modèle un peu standardisé et massif qui permet de compléter, je dirais, le travail de dentelle que font les psyEN. Mais après je pense qu'effectivement, je sais pas, il faudrait, c'est énorme le travail qu'ils ont à faire donc euh, voilà c'est difficile d'être toujours là. » (Entretien avec Roman Foy, Article 1)

Au-delà de ce souci, il faut dire qu'il y a bien un intérêt bien compris à prendre soin des rapports que ces acteurs entretiennent, à tous les niveaux, avec l'institution scolaire. En effet, la majorité des acteurs, surtout lorsqu'ils interviennent au sein même des établissements, ne peuvent se développer qu'en comptant sur l'Éducation nationale.

« Lorsqu'on décide, euh, des lycées dans lesquels on va, on les décide en collaboration avec les rectorats. Tout ça pour dire que, euh, c'est aussi ça notre programme, c'est pas juste un programme qui aide à l'orientation, c'est aussi un programme qui en tout cas a vocation à agir en complémentarité des actions de l'Éducation Nationale, ça veut dire aussi trouver un positionnement, et ça veut dire prendre en compte le point de vue et l'Éducation nationale dans nos actions. Et c'est très important pour nous d'une part parce que ça nous légitime. D'autre part parce que ça nous rend pertinents. » (Entretien avec Roman Foy, Article 1)

L'enjeu, pour ces acteurs, est en définitive de prendre une place dans une sorte de division du travail entre eux et l'école.

En retour, ils peuvent compter sur la hiérarchie pour favoriser ce processus. Les personnels, notamment les enseignants, restent en revanche plus réticents. Il convient non seulement de les rassurer mais plus encore de leur montrer en quoi ils peuvent être utiles et surtout leur être utiles. Or, faute de temps et de compétences en la matière, il y a en même temps chez les enseignants une certaine attente.

...qui cache une grande proximité avec le monde de l'entreprise

Bien qu'ils adoptent des formes juridiques diverses, les nouveaux acteurs de l'orientation entretiennent une certaine proximité avec le monde de l'entreprise. Dans le champ de l'orientation comme ailleurs, on constate l'hybridation croissante du public et du privé, telle que mise en évidence, notamment, dans les travaux d'Annie Vinokur (Vinokur, 2004), mais aussi la remise en cause de l'opposition entre les entreprises privées, exerçant une activité marchande, et les associations, exerçant une activité non-marchande, telle que décrite Mathieu Hély dans son étude sur les métamorphoses du monde associatif (Hély, 2009).

Cette porosité entre associations et monde de l'entreprise se traduit dans le mode de financement des structures, dans leur fonctionnement et dans l'image qu'elles renvoient. Ainsi, les associations, si elles s'appuient parfois sur des bénévoles, n'ont pour la plupart pas d'adhérents. L'organisation de leur activité repose avant tout sur des salariés, lesquels exercent leur mission comme s'ils étaient embauchés dans une entreprise, tel Roman Foy, qui se présente ainsi comme « manager fonctionnel » chez Article 1 :

« Moi, mes résultats, tu sais on a quand même aussi cette feuille de route avec, bah un nombre d'ateliers à faire dans l'année. Moi le nombre d'ateliers que j'ai à faire dans l'année, il dépend du nombre d'ateliers que... que les équipes vont faire en local. Donc ils ont quand même des comptes à me rendre ». (Entretien avec Roman Foy, Article 1)

En l'absence d'adhérents, les grandes orientations des associations sont souvent décidées en dehors de toute procédure démocratique, par les dirigeants de l'association, parmi lesquels les fondateurs jouent souvent un rôle fondamental, à la manière d'entrepreneurs. Au-delà de leur forme juridique, les nouveaux acteurs de l'orientation se ressemblent autant dans leur fonctionnement que par l'image qu'ils renvoient.

Une critique *artiste* de l'école

Cette proximité avec le monde de l'entreprise va de pair avec une critique de l'école, que l'on pourrait qualifier d'*artiste* (Boltanski & Chiapello, 2011). Elle porte avant tout sur des aspects pédagogiques. Elle apparaît avant tout par contraste avec les valeurs dont les acteurs se réclament et avec les pratiques qu'ils entendent mettre en œuvre.

Ainsi, l'école est implicitement accusée de ne pas suffisamment prendre en compte la singularité des élèves, ce qui amène ces acteurs à mettre à distance les catégories scolaires d'évaluation des aptitudes ou du mérite individuel pour valoriser davantage la motivation :

« Nous, on a fait le choix dès dès notre naissance, hum, de motiver, enfin, de recruter le jeune sur la motivation, sur le seul critère de la motivation du jeune. On a pas de critères sociaux, pas de critères de notes, et euh, on on ne fonctionne pas avec, euh, l'adhésion des prescripteurs, ou plutôt, on n-, on ne fonctionne pas avec la désignation des parents ou des professeurs. On veut vraiment que la démarche, euh, viennent du jeune, parce que ça détermine après, euh, la pérennité du projet. » (Entretien avec Sofia Rouabah, Chemins d'avenirs)

De manière plus générale, les nouveaux acteurs de l'orientation revendiquent la prise en compte des compétences non nécessairement scolaire :

« L'orientation porte surtout sur des critères scolaires et individuels et ne prend pas assez en compte d'autres qualités et compétences : participation à des activités associatives, culturelles ou sportives, capacité à monter un projet, prendre la parole, gérer ses émotions, gérer son "anxiété décisionnelle"¹⁹ etc. qui sont autant de compétences pouvant renforcer la confiance en soi, la motivation et la réussite, mais également permettre une professionnalisation rapide et une meilleure employabilité. » (Extrait du Manifeste, Impala)

En toute logique, ils mettent en particulier en avant les cadres informels d'apprentissage, via l'engagement, ou encore via l'expérience, en promouvant la découverte, l'initiation et l'apprentissage en faisant et le rôle indispensable des professionnels eux-mêmes ou des pairs qui, en partageant leur l'expérience, permettrait aux élèves de mieux se rendre compte des réalités de telle ou telle formation ou de tel ou tel métier :

« Nous, justement pour être complémentaire des psyEN, on partage... on permet le partage d'une expérience. C'est-à-dire que les psyEN, c'est l'expertise. Voilà. Ils savent faire des profils psychologiques. Ils savent accompagner, euh, les, les jeunes. Ils ont une expertise sur l'orientation que nous on a parce que on est d'dans, mais en tout cas qu'on ne se permettrait pas de partager avec les élèves puisque c'est pas nous qui partageons notre expertise, mais des étudiants et des bénévoles issus du monde professionnel. On va dire notre marque de fabrique c'est plutôt les étudiants. Donc, des étudiants, qui eux n'ont pas d'expertise évidemment, mais par contre ils ont une expérience à partager. » (Entretien avec Roman Foy, Article 1)

La prise en compte des singularités et de la motivation individuelle ainsi que l'importance accordée aux apprentissages informels et à l'expérience plutôt qu'à la transmission supposent en outre de recourir à des formes pédagogiques dites plus actives, voire ludiques :

« Les activités proposées sont ludiques et mobilisent l'intelligence logique, émotionnelle, relationnelle et corporelle. Dans tous nos ateliers, nous proposons aux participants d'expérimenter les apprentissages dans leur corps. » (Extrait du site internet de TADAM, consulté le 07/09/2022. <URL : <https://tadam-asso.org/fr/method>>)

4. De l'égalité des chances à l'essentialisation des différences et des aspirations

L'école accusée de reproduire les inégalités sociales

De manière *a priori* surprenante, les nouveaux acteurs de l'orientation manifestent sans exception leur attachement à l'égalité. Chez Article 1, on parle même d'un engagement républicain, comme l'affirme Roman Foy en entretien : « On est vraiment, entre guillemets, on essaye entre guillemets d'être républicains, un peu, tu vois, donc c'est vraiment, voilà un engagement gratuit ».

Le nom de l'association Article 1 est d'ailleurs une référence aux articles premiers des principaux textes fondateurs de la République, en particulier celui de la Déclaration des droits de l'Homme :

« En favorisant l'émancipation et la réussite de chacun selon son potentiel et ses aspirations, indépendamment de ses origines et de la naissance, nous voulons rappeler le sens de cet article 1, qui pose l'exigence de justice et d'égalité comme le socle préalable à notre modèle républicain. » (Extrait du site internet d'Article 1, consulté le 09/11/2022. <URL : <https://article-1.eu/tout-savoir-article-1/>>).

Ces nouveaux acteurs partageraient avec l'institution scolaire un même idéal et affichent leur engagement au côté de l'Éducation nationale et de la communauté éducative. Cependant, l'égalité dont il est question est d'abord une *égalité des chances*, reprenant l'idée selon laquelle *quand on veut, on peut*. Ce serait tout l'intérêt des témoignages, du partage d'expérience, des

roles models pour reprendre une notion mobilisée par certains acteurs comme Rêv'elles ou Créé ton avenir :

« Enfin voilà, c'est un peu ça les témoignages, donc tu vois c'est aussi la volonté de dire : voilà, allez-y les gars, et allez contre vos difficultés quoi. » (Entretien avec Roman Foy, Article 1)

De fait, la majorité des nouveaux acteurs de l'orientation semble adhérer à l'idée selon laquelle les élèves issus des classes populaires ne parviendraient pas à réaliser leur potentiel faute d'ambition, même si une petite minorité fait entendre une voix un peu différente à ce sujet.

Pour Jules Donzelot (JobIRL), il conviendrait plutôt de permettre à tous les jeunes de trouver leur place. Il ne rejette pas, néanmoins, l'objectif d'*égalité des chances* : selon lui, l'enjeu consiste plutôt à « *passer de l'égalité des chances méritocratique à l'égalité des chances démocratique* ». Concrètement, il s'agit de donner à tous les élèves les moyens de réussir, non pas au regard d'une norme académique de réussite, mais, de manière plus générale, en termes d'insertion.

Derrière la personnalité, la psychologisation du social

De fait, les nouveaux acteurs de l'orientation ne contestent pas l'existence des inégalités : à leurs yeux, celle-ci ne sont pas en tant que telles un problème, du moment qu'elles dépendent non pas de l'origine sociale des individus mais de leur contribution effective à l'intérêt général ou encore de leurs aptitudes ou, pour reprendre des termes plus contemporains, de leur *potentiel*, de leurs *talents*, lesquels sont particulièrement utilisés par une grande partie des acteurs, comme le montrent certains de leurs slogans. L'association TADAM se présente ainsi comme « révélateur de talents » tandis que Chemins d'avenirs se donne pour objectif de « révéler le potentiel des jeunes de la France périphérique ». Quant au slogan de l'association Rêv'elles, « Une étincelle, des potentiels », il semble, comme le nom de l'association TADAM d'ailleurs, mettre l'accent sur le ressort, le déclic, le truc qui permettrait, de façon quasi-magique, de révéler les potentiels ou les talents en question.

Or, l'origine de ces *talents* ou de ces *potentiels* reste à interroger. Certes, dans leur majorité, les acteurs sont bien conscients des déterminismes sociaux, dont ils déplorent

d'ailleurs l'importance. Beaucoup affichent, dans le cadre des ateliers ou du mentorat, leur volonté de lutter contre les stéréotypes, en particulier de genre.

En dernier ressort, cependant, ils n'échappent pas à une certaine essentialisation des différences et des aspirations, au nom de la *personnalité* des élèves, souvent à grand renfort de théories psychologiques ou psychologisantes, telles que l'Approche neurocognitive et comportementale :

« Les participants découvrent les outils théoriques de l'A.N.C. au travers d'ateliers dynamiques et participatifs. Ils découvrent leurs motivations profondes et comprennent leurs sources d'énergie et d'épanouissement. » (Extrait du site internet de TADAM, consulté le 07/09/2022. <URL : <https://tadam-asso.org/fr/method>>)

Il n'y a là rien d'étonnant chez des acteurs qui mettent en avant l'importance de la connaissance de soi, reposant en définitive sur une conception solipsiste du sujet, qui n'est pas sans rappeler la figure de l'individu hypermoderne par excès chez Robert Castel (Castel, 2013).

Certains acteurs adoptent certes une position plus critique :

« Moi, y a quelque chose qui fait un peu peur, hein, dans le nouveau modèle qui est en train d'arriver, puisqu'on se retrouve avec la dichotomie, t'as des profils académiques, des profils pro, euh, voilà et on, finalement, on r'trouve un peu c't'idée de tripartition de l'intelligence, euh, de, de la deuxième Guerre mondiale, euh, bon, où t'avais, voilà, le, le, le [inaudible] plutôt général, euh, académique, bon, les technologiques qui ont un rapport, euh, compliqué à l'outil et qui savent manier l'outil, et puis les manuels, euh, qui savent, euh, réaliser une action répétitive. » (Entretien avec Jules Donzelot, JobIRL)

Cela n'empêche pas JobIRL de recourir à des tests censés déterminer la personnalité des jeunes. Le rapport d'activité 2020 de l'association précise que le test est « élaboré sur le modèle RIASEC en collaboration avec des psychologues et spécialistes de l'orientation ». Derrière cette caution scientifique au demeurant difficile à vérifier, le modèle dont l'association se réclame est lui-même sujet à controverses (Tétreau, 2005).

Chacun et chacune à sa place !

Or, c'est à partir de ces caractéristiques individuelles supposées naturelles ou, tout du moins, fixées que les jeunes sont invités à réfléchir à leur avenir. Avec le numérique, qui favorise l'utilisation de tests, « ressurgit l'idée selon laquelle l'accompagnement à l'orientation

consisterait à repérer la correspondance entre les caractéristiques d'un élève et celles d'un métier » (Méloni, 2019), ce de manière assez automatique voire quasi magique. Ainsi, chez JobIRL, l'objectif du test est de « faire matcher les intérêts des jeunes avec des métiers qui leur correspondent » (Rapport d'activité 2020, JobIRL).

D'une façon plus générale, on retrouve chez les différents acteurs l'idée selon laquelle chaque jeune doit trouver la *place* qui lui correspond, « prendre sa place et se valoriser en tant qu'individu unique, talentueux et au potentiel infini » (TADAM), ou encore « trouver une place dans la société et qu'il s'y épanouisse, tant professionnellement que personnellement » (Extrait du Manifeste, Imapala).

5. De l'adéquationnisme au souci de l'employabilité

Une conception adéquationniste revendiquée

L'adéquation entre formation et emploi est au cœur de la conception de l'orientation développée par une partie des acteurs. C'est notamment le cas des acteurs directement liés aux régions, qui revendiquent ce lien avec le monde économique :

« L'objectif de l'agence, sur l'information métiers, c'est vraiment d'travailler avec tous les acteurs économiques du territoire, donc euh, les branches professionnelles, les filières, les OPCO, euh, et bien évidemment les entreprises, aussi. » (Lisiane Dumesnil, structure régionale)

Chez JobIRL, Jules Donzelot tient un discours similaire. Concrètement, il présente la plateforme de l'association comme une manière pour les entreprises, notamment celles qui embauchent, de se faire connaître auprès des jeunes. Dans cette même optique, un certain nombre d'acteurs consacrent des ateliers spécifiques à certains secteurs qui recrutent, en particulier le numérique et l'informatique.

Paradoxalement, les nouveaux acteurs de l'orientation sont assez largement convaincus que chacun sera amené à exercer plusieurs métiers au cours de sa vie. Pour résoudre ce paradoxe, les acteurs insistent sur l'importance des compétences transversales, sur la capacité de chacun à s'adapter et sur la possibilité d'apprendre et de s'orienter tout au long de sa vie. Ainsi, tout en accordant la primauté à la finalité professionnelle et économique de l'éducation, ce discours

revendique, *a priori*, une certaine souplesse entre le parcours scolaire des élèves et leur future profession :

« La compétence à s’orienter est aujourd’hui une clé incontournable de l’employabilité de demain. Face aux mutations à venir, savoir gérer efficacement ses transitions professionnelles sera un levier majeur de performance et d’épanouissement tout au long de son parcours. »
(Extrait du site internet de Crée ton avenir, consulté le 07/09/2022. <URL : <https://cree-ton-avenir.fr/le-mot-de-la-deleguee-generale/>>)

L’employabilité, nouveau visage de l’adéquationnisme

Certains acteurs, néanmoins, récusent tout adéquationnisme, estimant que leur objectif est d’abord de permettre aux jeunes de mieux se connaître pour se réaliser. La troisième partie du Manifeste d’Imapala est ainsi très explicitement intitulée : « Amorcer une démarche introspective non adéquationniste ».

Cela n’empêche pas ces mêmes acteurs de s’inscrire dans cette même logique de l’employabilité, en mettant notamment l’accent sur les compétences transversales et en valorisant l’esprit d’initiative.

« On a une activité où on fait des simulations d’entretiens d’embauche, pendant trois minutes, où ils sont censés réutiliser l’activité sur les compétences transversales pour pouvoir justement valoriser leur candidature » (Entretien avec Roman Foy, Article 1)

En s’inscrivant dans la logique de l’employabilité, ces deux approches participent *in fine* d’un certain adéquationnisme souple qui ne consiste pas tant à rechercher un introuvable équilibre entre formation et emploi, selon une logique planificatrice, mais plutôt à viser la capacité d’adaptation individuelle aux besoins des employeurs.

6. De l’activation des choix d’orientation à l’intériorisation des contraintes

La logique du projet ou rendre l’élève responsable de son propre parcours

Les nouveaux acteurs de l’orientation inscrivent leurs actions dans le prolongement des réformes successives de l’orientation, qui accordent à la construction du projet personnel

d'orientation par les jeunes davantage de place, depuis l'affirmation de cet objectif dans la loi de 1989 jusqu'à la mise en œuvre du Parcours avenir. Cela traduit la volonté de rendre l'élève acteur de son orientation.

Le champ de l'orientation n'est pas le seul concerné par cette logique, comme le montre l'abondante littérature sur l'activation des dépenses passives dans le champ de l'action sociale (Astier, 2007). Je parle ainsi d'un processus d'*activation des choix d'orientation*, lesquels dépendaient auparavant largement du jugement des enseignants et sont progressivement devenus celui des élèves eux-mêmes et de leur famille. Autrement dit, les réformes successives de l'orientation ont contribué à transférer à ces derniers la responsabilité des choix d'orientation, en les sommant de construire un projet.

Faire sien des choix par défaut ?

Malgré ce changement de paradigme, le constat est largement partagé : de nombreux jeunes continuent de subir leur orientation, contraints de faire des choix par défaut plutôt que de construire et de réaliser véritablement un projet.

D'aucuns mettent en cause la légèreté de l'aide à l'orientation dont les jeunes ont bénéficié durant leur scolarité, de sorte qu'ils n'auraient ni les informations ni les compétences suffisantes pour construire leur projet. Ce discours est largement mobilisé par les nouveaux acteurs de l'orientation qui, précisément, malgré des approches différentes, proposent de combler cette lacune.

En participant à l'activation des choix d'orientation, on peut néanmoins se demander si ces acteurs ne contribuent pas avant tout à l'intériorisation par les jeunes des contraintes qui pèsent sur eux, de sorte que les choix par défaut demeurent mais ne sont plus perçus comme tels.

Ne s'agit-il de *positiver* des choix de fait très contraints, d'un côté au nom de la réalisation d'un *moi* considéré comme naturel, de l'autre au nom de la projection dans un futur métier dont la réalité reste peu interrogée, ce d'autant plus que cette réalité est précisément présentée comme floue et incertaine ?

7. Conclusion

On peut défendre la thèse selon laquelle les actions des nouveaux acteurs de l'orientation participent d'une forme de « gestion des fragilités humaines », en anticipant avec les élèves, surtout avec celles et ceux qui rencontrent des difficultés scolaires, les décisions effectives d'orientation. Quatre mécanismes sont ainsi à l'œuvre.

1. L'euphémisation des enjeux, grâce à des activités souvent ludiques qui échappent voire qui s'opposent à la forme scolaire.
2. La psychologisation des rapports sociaux, qui consiste en la légitimation des futures décisions d'orientation par l'essentialisation des différences et des aspirations.
3. La réduction pragmatique des enjeux, en confrontant précocement les élèves à la réalité du monde du travail, à laquelle il n'y aurait d'autres choix que de s'adapter ;
4. La responsabilisation de l'individu, par l'activation des choix d'orientation.

Il s'agirait ainsi d'amener les élèves à ajuster par anticipation leurs aspirations et donc leur projet aux décisions d'orientation à venir, mais aussi de les accepter, car légitimes et résultats de leur propre engagement. Autrement, les actions proposées par les nouveaux acteurs de l'orientation consisteraient avant tout à prévenir les potentiels frustrations des élèves empêchés de poursuivre les études désirées dans un premier temps. Reste évidemment à interroger l'effet performatif de l'aide à l'orientation proposée par ces nouveaux acteurs, dont l'action demeure limitée non seulement parce que la part des élèves qui en bénéficie demeure minoritaire, sauf peut-être en Île-de-France, et surtout parce qu'elle s'inscrit rarement dans la durée.

Références bibliographiques

- Astier, I. (2007). Les nouvelles règles du social. Paris, Presses universitaires de France.
- Bangali, M. (dir.) (2021). Les compétences à s'orienter. Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle. Bruxelles, Mardaga.
- Bodin, R., & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. "Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là". Sociologie, 10(2), 217-224.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2011). Le nouvel esprit du capitalisme. Paris, Gallimard.

Canzittu, D. (2019). Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21e siècle. Thèse de doctorat, Université de Mons.

Castel, R. (2013). La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu. Paris, Éditions du Seuil.

Castel, R. (1981). La gestion des risques : De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse. Paris, Les Éditions de Minuit.

Commission européenne (2020). Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Bruxelles, Commission européenne.

Hély, M. (2009). Les métamorphoses du monde associatif. Paris, Presses universitaires de France.

Méloni, D. (2019). L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel. Cliopsy, 22(2), 15-29.

Oller, A.-C. (2020). Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi. Paris, Presses universitaires de France.

Tétreau, B. (2005). L'essor d'une psychologie des intérêts professionnels. Carrièreologie, 10(1), 75-118.

Vinokur, A. (2004). Public, privé,... Ou hybride ? Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 3, 13-33.

L'enseignement supérieur. Université : vie du campus, vécu étudiant

Accompagner les réorientations au sein de l'université française : quand l'idéal de tubularité occulte la réticularité des parcours d'études

Ambre GUICHARD
Centre Émile Durkheim
Université de Bordeaux

Résumé : Le processus de Bologne traduit la volonté institutionnelle de décroïsonner les cursus de formations supérieures, dont la « logique tubulaire » est particulièrement saillante au sein du système d'enseignement supérieur français. Néanmoins, l'analyse qualitative de l'expérience d'une trentaine d'étudiants réorientés indique que, malgré les réformes en faveur d'une plus grande flexibilité des cursus (avec le développement de « passerelles » par exemple), la définition normative de la réussite à l'université vient largement entraver les marges de manœuvre dont disposent les étudiants pour faire face à la réorientation en tant que transition. Repenser l'accompagnement des réorientations à l'université au prisme des réorientations de l'université apparaît dès lors comme une nécessité.

Mots clés : université ; flexibilité ; parcours ; réussite ; réorientation ; accompagnement

Introduction

Dans le but de construire l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, la déclaration de Bologne (1999) préconise la flexibilité des programmes d'études supérieures à l'échelle européenne. Censée développer la compétitivité des acteurs au sein d'une « économie de la connaissance », la flexibilité est invoquée à la fois comme cadre commun pour réguler la diversification des flux étudiants, et comme instrument pour répondre aux transformations socio-économiques par la capitalisation des compétences (Garcia, 2009). La définition d'un standard d'évaluation unique – le crédit ECTS⁶ – permet ainsi de favoriser la mobilité nationale

⁶ European Credit Transfer and Accumulation System

et internationale des étudiants. Les équipes pédagogiques sont donc appelées à transformer leur offre de formation, avec pour objectif la facilitation des circulations estudiantines.

Néanmoins, en France et en particulier à l'université, l'enjeu de la réussite des étudiants vient paradoxalement enrayer la transition vers une plus grande flexibilité organisationnelle dans la prise en charge des publics. En effet, le système d'enseignement supérieur français se distingue de ses homologues européens pour au moins deux raisons. D'une part, la construction des cursus suit un modèle adéquationniste (Charles, 2014) valorisant l'adéquation entre un métier et une formation, comme en témoigne l'exigence de remplir des fiches RNCP⁷ pour obtenir le droit de divulguer des diplômes accrédités par l'État. D'autre part, les formations « à la française » se caractérisent par la forte célérité des parcours d'études qui se déroulent en leur sein : les étudiants français sont les plus jeunes d'Europe, avec un âge moyen de 22 ans en 2020 contre 27 ans au Danemark, et 30 ans en Norvège sur la même période⁸. Cécile Van de Velde a par ailleurs montré le sentiment d'« urgence » des étudiants français à terminer leurs études (Van de Velde, 2008). Dans ce cadre, les réorientations des étudiants, c'est-à-dire les changements d'établissement ou de discipline en cours d'études, sont entendues comme des erreurs d'aiguillage, notamment lorsqu'elles font suite à un échec scolaire (Bodin et Millet, 2011). C'est pourquoi l'accompagnement à l'orientation pendant la transition entre enseignement secondaire et supérieur est devenu un enjeu central des politiques publiques de lutte contre l'échec à l'université (Annoot, 2020). Mais cet idéal de tubularité propre à l'enseignement supérieur français occulte par ailleurs le réseau des bifurcations qui s'opèrent effectivement à l'intérieur de l'espace universitaire, alors même que la flexibilité des étudiants est au fondement des parcours de réorientation. Ainsi, comment les étudiants font l'expérience du processus de réorientation au sein d'une organisation universitaire occupée à transformer son offre de formation en vue de lutter contre l'échec ?

Nous émettons l'hypothèse que, malgré les réformes en faveur d'une plus grande flexibilité des cursus (avec le développement de « passerelles » entre les formations par exemple), la

⁷ Répertoire National des Certifications Professionnelles

⁸ Données issues du dossier *Eurostudent VII 2018-2021 « Synopsis of Indicators »*, p.40.

(<https://www.eurostudent.eu>)

définition normative de la réussite à l'université vient largement entraver les marges de manœuvre dont disposent les étudiants pour faire face à la réorientation en tant que transition. L'enquête se déroule au sein d'une université française considérée comme un « grand établissement universitaire ». Elle se situe au cœur d'une métropole régionale, et est le fruit d'une fusion entre plusieurs ensembles de facultés. En répondant à l'appel à projet du Programme d'Investissement d'Avenir portant sur la conception et la mise en œuvre de « Nouveaux Cursus Universitaires » (PIA3-NCU), ses membres ont reçu un financement pour refonder l'offre de formation en son sein. Le Work Package (WP) expérimenté en Sciences Humaines et Sociales concerne la mise en place de cursus pluridisciplinaires, de passerelles inter-semestres, et de dispositifs d'accompagnement à l'orientation scolaire et professionnelle (aide à la construction du projet professionnel, aide à la rédaction d'une lettre de motivation à la réorientation). Grâce à la passation d'un questionnaire exploratoire interrogeant les perceptions des étudiants en sciences humaines et sociales à l'égard de l'autonomie nouvellement octroyée (ou non) par cet établissement universitaire, nous avons identifié vingt-cinq étudiants aux parcours « non-linéaires ». Ces étudiants sont dits « réorientés » dans la mesure où ils ont changé une ou plusieurs fois de disciplines et/ou de filière au long de leur parcours d'études. Certains d'entre eux ont également interrompu puis repris leurs études dans une formation universitaire. Des entretiens de type « récit de parcours », d'une durée comprise entre deux heures et trois heures et trente minutes, ont été effectués auprès de ces étudiants entre mai et septembre 2021. Au cours de l'entretien, il a été demandé aux interviewés de retracer les étapes de leur parcours d'études, et de se remémorer le vécu de chacune de ces étapes. Les reconstructions narratives nécessairement à l'œuvre dans ce type d'exercice « autoréflexif » nous apparaissent utiles pour comprendre comment les interviewés justifient actuellement leurs projections sur leurs parcours d'études passé et futur.

L'analyse qualitative des entretiens montre que les étudiants interviewés qui cumulent « réorientation » et « redoublement » au sein de l'espace universitaire témoignent d'une expérience particulièrement négative de leur parcours de transition à l'université. Dans un premier temps, en étant « accompagné pour » s'orienter au fil de leur parcours d'études, ils intériorisent un idéal de tubularité (ré)établi autour du triptyque célérité-linéarité-scolarité :

pour réussir à l'université, il faudrait « aller vite », « aller tout droit », et « avoir de bonnes notes ». Dans un second temps, ils tentent de se conformer à cet idéal de tubularité, et ce malgré la réticularité effective de leur parcours d'étude. En étant « accompagné vers » l'autonomie individuelle, ils en arrivent à « repousser », au sens propre et figuré, l'opportunité de circuler encore parmi l'espace universitaire.

S'orienter ou se réorienter et percevoir l'existence ou la persistance d'un idéal de tubularité

Malgré la flexibilisation des cursus et l'ouverture des voies d'accès au diplôme préconisées par les réformes récentes du système de l'Enseignement Supérieur (Plan Réussite en Licence, 2008 ; loi ORE, 2018), les interviewés disent avoir choisi la « voie de la facilité » au moment de formuler leur choix d'orientation post-bac. En effet, dès le lycée, ils ont été « préparés mentalement » à l'idée de devoir un jour faire face aux effets de sélection potentiellement rencontrés sur le « marché des formations » (Convert, 2010), puis sur le marché du travail. Si les discours de prévention diffusés par les enseignants du secondaire semblent plutôt porter sur les faibles débouchés scolaires des bacheliers technologiques et professionnels, les bacheliers généraux ne sont pas en reste concernant les faibles débouchés professionnels des filières universitaires en sciences humaines et sociales. C'est pourquoi les interviewés ont préféré « jouer la carte de la sécurité », et s'orienter vers une filière qui leur assurait selon eux un « bon diplôme », c'est-à-dire, par extension, un « bon métier ». Un rapport singulier à l'engagement dans le cursus apparaît alors, et qui découle justement du fait de se donner un objectif précis à l'entrée. L'intégration dans une filière est en effet perçue par les interviewés comme un conditionnement à la persévérance, une nécessité à continuer coûte que coûte : même face à la difficulté, les étudiants se sentent obligés d'« aller jusqu'au bout ». L'accompagnement à l'orientation passant par la définition d'un projet d'études ou d'un projet professionnel semble ainsi limiter le champ des possibles imaginés par les étudiants concernant leur choix d'orientation et la possibilité de bifurquer.

« Je trouvais ça normal et tout et franchement j'ai apprécié qu'on me demande autant et qu'on m'aide autant à m'orienter mais ça mettait quand même une certaine pression »

parce que je me disais 'ok je suis en ST2S du coup je vais aller en STAPS mais si je réussis pas j'aurai plus rien enfin je pourrai rien faire', parce que pour moi c'était je fais ST2S/STAPS et j'avais pas de moyen de retour en arrière ou de me réorienter ou quoi, parce que dans ma tête je me disais prof d'EPS donc STAPS, c'est tout. Dans ma tête j'avais qu'une idée du coup je me disais pas au pire tu te réorienteras et tu feras autre chose si ça marche pas quoi. » - Eva

Dans ce contexte, les étudiants qui n'ont pas réussi à accéder à la formation de leur choix et/ou qui ont échoué en cours d'études (mauvais résultats scolaires) se sentent contraints d'intégrer la « voie de la difficulté ». La réorientation qui fait suite à un « échec » est dès lors vécue comme un obstacle supplémentaire à surmonter en cours d'études. Les étudiants se sentent « pressés » par les échéances des plateformes d'affectation (Parcoursup pour la réorientation en première année de Licence ; Apoflux pour la réorientation « passerelle » ou « inter-semester »), ainsi que par leur âge. En effet, ils ne veulent pas finir leurs études « trop tard », ou « trop vieux », et perçoivent le redoublement ou le décrochage scolaire comme une période qui fait « perdre du temps » et qu'il ne faut pas laisser se prolonger trop longtemps. En se dépêchant à retrouver une formation, alors qu'ils sortent tout juste d'un moment où ils avaient « la tête dans le guidon », ils ne savent pas où ni comment se réorienter, et doutent. Ils n'ont pas eu le temps de penser au préalable à une option d'orientation alternative, parce qu'ils étaient trop concentrés sur le fait de faire advenir coûte que coûte le parcours qu'ils avaient choisi tout de suite après le bac, et parce qu'ils n'auraient pas eu à y penser s'ils avaient effectivement réussi à le faire advenir. La « précipitation » - de leur échec, comme de leur réorientation, les rend donc incertains à l'égard de leur choix de réorientation. De plus, certains se plaignent d'avoir manqué d'informations sur l'existence de certains cursus et des passerelles qui leur sont associées, soit parce qu'ils étaient « mal indiqués » sur le site de la faculté, soit parce qu'ils n'étaient tout simplement « pas prévus » par la politique d'établissement. Les transformations récentes de l'offre de formation au sein de l'établissement universitaire étudié peuvent augmenter le stress et l'incertitude des étudiants dans la mesure où les enseignants n'ont pas toutes les informations à leur disposition et qu'ils doivent par conséquent aller chercher des informations complémentaires pour se réorienter.

« Je me suis tourné vers kiné, parce que tu peux ne pas faire la PACES et te tourner direct de STAPS en kiné, sauf que le STAPS d'[ici] ne veut pas faire ce choix, de laisser

partir leurs stapsiens en kiné, pour pas perdre leurs effectifs. Il n'y a pas de passerelles, donc il faut attendre de finir sa licence, ce qui est pas un mauvais choix non plus. J'aimerais savoir comment moi je vais pouvoir me retourner en formation de kiné, je sais pas comment ça se passe, je sais juste que j'ai pas besoin de faire la PACES, donc ça c'est cool. (...) On peut appeler les profs on a leurs numéros, sauf que c'est tellement spécifique et ça sort du cadre de l'entraînement, que il faut aller voir quelqu'un de spécialisé, plus compétent, plus au courant de l'actualité. Comme c'est nouveau les passerelles ils connaissent pas, le personnel administratif connaît un peu, mais la coordination entre les nouveaux enseignements, les nouvelles filières, c'est pas suffisant, c'est pas assez mis à jour etc. » - Etienne

Pour « passer d'un échec à une réussite », certains décident finalement de s'orienter dans les formations où ils sont « sûrs d'être sélectionnés », « où ils prennent tout le monde », c'est-à-dire dans les formations qui ne sont pas perçues comme étant « en tension ». Ainsi, les difficultés que les étudiants rencontrent au moment de se réorienter dépendent à la fois de la structure organisationnelle de l'établissement universitaire qui les accueillent, et de la pression qu'ils ont intériorisée en étant confrontés au dispositif d'orientation-sélection (Beaud et Vatin, 2018) du système d'enseignement supérieur. Par ailleurs, si les étudiants motivent leur réorientation par l'« échec » de leur choix d'orientation post-bac, alors ils doivent porter le poids implicite de cet échec tout au long de leur parcours. Le problème rencontré par les étudiants interviewés ne concerne pas tant la question du non-accès aux formations de leur choix dans la mesure où ils considèrent que « le plus dur, c'est pas d'entrer, c'est après » (d'après les mots de plusieurs d'entre eux). Le plus difficile pour les étudiants, ce serait donc de faire face à un échec (d'accès) en cours d'études, puis de devoir « continuer » leur parcours « malgré » cet échec. Le terme de « continuité » est dès lors associé à celui de « gâchis ». D'abord, parce qu'ils ont l'impression que cet échec les « suit » dans le temps, et qu'ils se traînent leurs mauvais résultats « comme un boulet ». D'après eux, plus ils avancent, plus leur parcours « perd de la valeur ». Rétrospectivement, ils pensent qu'en s'étant réorienté suite à un échec, ils ont « sali » leur dossier « en allant à droite à gauche ». Ensuite, parce qu'ils regrettent de n'avoir pas su anticiper leur échec plus tôt : ils auraient pu se réorienter « avant », sans marquer leur dossier au « fer rouge » de l'échec. De même, ils se disent qu'ils auraient pu éviter ces mauvaises notes s'ils ne s'étaient pas « laissés aller » sur la pente glissante de l'échec, s'ils n'avaient pas continué à « s'enfoncer », s'ils avaient mis fin plus tôt à cette désescalade.

Néanmoins, ce que les étudiants subissent de fait, c'est le poids de la sélection implicite. Ils reconstruisent leur échec comme tel et l'associent à la réorientation parce qu'ils ont fait l'expérience de se voir refuser l'accès à une formation (ou à un niveau supérieur) en cours d'études. La sélection « par l'échec » à l'université, qui existe de toutes façons par le nombre de places limitées en Master, laisse penser aux étudiants que leur parcours d'études n'est pas « fait pour durer » quand ils ne peuvent attester de résultats scolaires « immaculés ». Ce processus sélectif ne se limiterait toutefois pas aux seules « notes » du « dossier scolaire ». Le choix de filières ou d'options au fil du parcours d'études serait également un moyen de juger de la cohérence de la demande de formation, et la réorientation pourrait venir « brouiller » la logique du parcours de l'étudiant aux yeux des équipes pédagogiques qui évaluent les dossiers à l'entrée des formations. Ces éléments n'étant que des suppositions émises par les étudiants, nous ne sommes pas en mesure d'appuyer objectivement leurs dires. Cependant, le fait qu'ils interprètent leur nonaccès à des formations selon une « norme de scolarité » à laquelle ils ne peuvent correspondre en raison de la réticularité de leur parcours montre qu'ils ont intériorisé cette norme pour qualifier la « réussite » à l'université. Aussi, ces suppositions existent justement parce que les étudiants n'ont pas de justification explicite du refus qui leur est imposé, dévoilant ainsi le caractère implicite du processus de sélection à l'entrée des formations universitaires. Ils « imaginent » donc que la sélection s'effectue sur les résultats scolaires et la linéarité du parcours, parce qu'ils pensent que ces éléments traduisent une plus grande aptitude à la réussite, et que ce serait exactement ce que l'institution universitaire rechercherait. C'est pourquoi, en s'étant réorientés suite à un échec scolaire, ils considèrent qu'ils ne font « pas le poids » face à la concurrence. En d'autres termes, si leur parcours d'études ne respecte pas le triptyque linéarité-célérité-scolarité, alors les étudiants interviewés ont l'impression que la réorientation les tire vers le bas, et ils dévalorisent leur parcours d'étude réticulaire. Ils ne semblent pas préparés à la réorientation et à ses conséquences, non pas seulement parce qu'ils n'ont pas été suffisamment accompagnés au moment de cette bifurcation, mais parce que l'idéal de tubularité qu'ils ont intériorisé au moment de cet accompagnement pèse lourdement sur leur expérience de la réorientation. L'implicite de la réticularité du parcours d'études comme « échec » se construit par le biais d'un processus d'occultation parallèle au processus de

socialisation à la « norme de scolarité ». Cet implicite n'est pas rendu « visible » dès lors qu'il n'est pas « lisible » sur les plateformes d'affectation parmi les formations du système de l'enseignement supérieur. Mais il est « perçu » dans les interactions de face-à-face avec les enseignants et les autres étudiants au moment des procédures d'orientation tout au long du parcours – puis « énoncé » au moment de l'entretien sociologique.

Tenter de se conformer à un idéal de tubularité malgré la réticularité du parcours d'étude effectué

Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation scolaire et professionnelle sont conçus de telle sorte qu'ils initient les étudiants à prendre des initiatives par eux-mêmes. En effet, les étudiants interviewés disent devoir solliciter directement les enseignants ou le personnel administratif pour obtenir de l'aide concernant la construction de leur parcours d'études à l'université. « *C'est vraiment à notre demande, ils viennent pas vers nous, c'est à nous de venir vers eux* » explique Samy. Par ailleurs, la liberté qui leur est parfois accordée pour aménager individuellement le déroulement de leur parcours d'études, en termes d'apprentissage (choix de cours et d'option « à la carte », choix de stages) et de temporalités d'apprentissage (emploi-du-temps, durée du cursus), s'accompagne aussi d'une exigence de mobilisation individuelle. Se saisir de l'opportunité de « personnaliser » son parcours implique nécessairement de devoir « s'engager » dans cette activité de personnalisation. Ainsi, la mise en œuvre des dispositifs d'accompagnement « personnalisé » établit la nécessité pour les étudiants de « se connaître personnellement » afin d'être en mesure de se diriger vers des choix en adéquation avec leurs propres intérêts ou valeurs. Par exemple, des interviewés nous racontent que l'accompagnement qu'ils ont reçu pour construire leur projet professionnel consistait à leur demander de « se qualifier » en tant qu'individu (je suis « pédagogue » et « à l'écoute ») en vue de les aider à trouver un métier qui correspondait à ces qualités auto-identifiées (je peux *devenir* « professeur des écoles »). Cet « entrepreneuriat de soi » qui valorise l'autoréflexivité en tant que « compétence transverse » est toutefois difficilement mobilisable quand il s'agit de faire face à un obstacle en cours d'études. Parce qu'elles ont des marges de manœuvre restreintes, les

équipes pédagogiques ne sont pas toujours en mesure d'aider chacun des étudiants qui essuient des refus pendant leur recherche individuelle de stage ou de réorientation, et par conséquent, les étudiants se sentent peu ou mal accompagnés au moment où ils en expriment pourtant le besoin. Ils en viennent à dénoncer le manque de continuité pédagogique vécu depuis leur entrée à l'université, c'est-à-dire que les causes de cette discontinuité sont d'abord perçues comme externes à eux-mêmes. Sur le court terme, des événements imprévus ont pu modifier les modalités de l'apprentissage et donc les conditions de la poursuite des études. En changeant d'établissement, certains ont ainsi vécu une « réorientation » non-désirée, dans la mesure où les enseignements disciplinaires varient en fonction des unités locales de formation (comme c'est le cas parfois de la psychologie). Avec la Covid-19, les enseignements ont dû passer « à distance », ce qui n'a pas facilité le maintien d'une régularité des apprentissages chez certains interviewés. Sur le long terme, le passage à l'université est vécu comme un changement « radical » voire « brutal » par rapport aux formations préalablement suivies par les étudiants (lycée, classe préparatoire, BTS) : ils se sentent « lâchés », « pas tenus », et doivent « se débrouiller tout seul » alors qu'ils étaient auparavant « chouchoutés » et « poussés à travailler ». Les savoirs qu'ils acquièrent sont par ailleurs considérés comme inutiles et peu professionnalisants. Le système d'enseignement universitaire est donc accusé de la discontinuité des savoirs et des apprentissages à l'entrée des études, en cours d'études, et à la sortie des études. Les étudiants se sentent donc contraints de maintenir « par eux-mêmes » et tant bien que mal la continuité de leurs études.

« C'est un tout qui est assez détestable, je me sens piégée, j'ai l'impression que ma plus grande erreur dans mon parcours scolaire, si on peut parler de grande erreur du haut de mes vingt-deux ans, c'est d'être allée à l'université, parce que j'ai l'impression d'avoir perdu des études reconnues pour des études qui ne le sont plus, par des études où le contenu est bien moindre aussi, parce que comme on est beaucoup moins tenu, on peut pas demander le même niveau. Pendant le DCG je révisais comme une dingue, alors que maintenant y a plus besoin... (...) C'est pas très juste, comme il y a plus de places pour la suite c'est pas une acquisition de savoirs utiles mais on apprend ce qu'il faut, les exigences sont moindres, on fait quelque chose qui a moins de valeur et on s'en rend compte après. Mais une fois qu'on est dedans il faut finir et c'est en ça que je me sens prisonnière, j'ai l'impression de m'être fait volée, de me dire je me suis embarquée là sans savoir. Peut-être parce que je me suis pas assez documentée, très probable, mais j'ai dû me prendre en main à un moment où j'en étais plus capable, et je pense que peu de personne en sont capables, je trouve ça beaucoup trop dur (...) Il y a pleins de personnes qui ont les capacités de travailler mais qui le font pas parce qu'on leur fait

penser que c'est pas nécessaire, qu'ils peuvent s'en sortir sans, on les pousse pas à le faire, ils devraient plus nous tenir à travailler pour qu'on apprenne vraiment quelque chose, et pas juste apprendre pour le partiel et oublier deux mois plus tard. Parce que c'est le système de la fac souvent, je pense être dans le juste. C'est des savoirs sans continuité, pas ancrés, sauf si on s'en donne les moyens. Entre l'autonomie et le laisser faire, quelle est la frontière ? Et c'est ça que je reproche à la fac, de jouer sur cette frontière invisible en fait. » - Émilie

Finalement, les étudiants reconstruisent le déroulement de leur parcours d'études à l'aune de la transformation des exigences qu'ils perçoivent à leur propre égard. La réussite universitaire demande d'être « autonome », de « se donner les moyens » de réussir, de « travailler pour soi et pour plus tard », mais cette exigence reste implicite. C'est une fois que les étudiants ont explicité cette exigence pour eux-mêmes, qu'ils en viennent à se rendre responsables de la discontinuité de leur parcours (s'ils ont échoué, c'est parce qu'ils ne se seraient pas suffisamment renseignés au préalable, par exemple). En ce sens, les causes de la réticularité des parcours d'études sont « intériorisées » par les étudiants, alors que la structure même de l'organisation pédagogique à l'université présuppose la disposition de savoirs et de savoirs-faire singuliers tels que l'« autonomie ». Une contradiction temporelle sous-tend ainsi la conception des dispositifs d'accompagnement : pour réussir à l'université, il faudrait être autonome, mais pour être autonome, il faudrait réussir à l'université. Les étudiants qui considèrent avoir échoué à l'université vivent difficilement cette contradiction temporelle, parce qu'elle les incite à « rester » dans leur cursus pour prouver leur capacité d'autonomie. Afin d'être en mesure de se qualifier comme individu autonome, les étudiants tentent donc de se conformer à l'idéal de tubularité qui encadre la définition qu'ils se font d'un parcours de réussite. Tout d'abord, ils travaillent à accepter la réticularité de leur parcours d'études. Renvoyée à une « erreur de jeunesse », l'expérience de la réorientation est saisie comme un moyen de « tirer les leçons » de l'échec, et l'autoréflexivité comme un outil qui permet de « prendre ses responsabilités » à l'égard de cette expérience. Les interviewés disent être « reparti sur le droit chemin » grâce au regard rétroactif qu'ils portent sur leurs comportements passés : ils ont fait « n'importe quoi », mais ils ne veulent plus que cela se reproduise. Ils ne supportent pas l'idée de devoir redoubler à nouveau, et de différer encore plus leur obtention d'un diplôme et leur insertion professionnelle. Pour ne pas « tout recommencer à zéro » et parce

qu'ils ont peur de « ne pas reprendre », ils « repoussent », au sens propre et figuré, la possibilité (ou la nécessité) de se réorienter, d'interrompre leurs études, ou encore, de faire une césure à l'étranger. En s'auto-disciplinant dans l'apprentissage, ils cherchent à capitaliser sur des bifurcations perçues comme des « détournements », des « déviations » à l'égard de leur objectif scolaire et professionnel. Ils cherchent également à capitaliser sur le travail d'acceptation en soi : plus vite ils acceptent leur échec, plus vite ils peuvent « rebondir ». Les effets néfastes du « déni » de l'échec sont identifiés en termes de temps perdu, ce qui montre encore une fois la place qu'accordent les étudiants à la célérité dans leur quête de conformité avec l'idéal de tubularité. Une pression à justifier de la réticularité de leur parcours se fait sentir chez les interviewés, qui cherchent à « avoir de la valeur » aux yeux de leur entourage proche (famille, amis) et lointain (enseignants), mais aussi à leurs propres yeux. L'argument qui revient alors de façon redondante, c'est que la formation dans laquelle ils se trouvaient ne correspondaient tout simplement pas à leur « domaine de prédilection ». Les interviewés ressentent ainsi l'injonction à « se trouver soi » pour trouver une orientation scolaire et professionnelle qui leur correspond. Ils en viennent parfois même à « accepter » ce qu'ils nomment un « côté de soi » se situant en dehors de ce qui est de prime abord valorisé par l'institution universitaire, et trouvé pendant leurs interruptions d'études, pour aiguiller leur réorientation. Finalement, les interviewés « personnalisent » le travail d'acceptation de la réticularité de leur parcours d'études et des contraintes qu'ils ont vécues au moment de se réorienter, en renvoyant leur « résilience » à une qualité personnelle : ils sont capables d'accepter la situation « facilement », parce qu'ils ont une personnalité « facile », parce que ce sont des personnes « flexibles ».

« Je suis quelqu'un de très calme, je prends un peu comme ça vient. Quand je suis parti du DUT ça m'a pas heurté alors que pour d'autres ça aurait pu être dramatique. C'est ma personnalité, je me dis tant pis et je passe à autre chose. Je l'ai pas mal vécu, je sais pourquoi je suis parti de ces formations, et je le savais en partie au moment où je suis parti. J'ai pas spécialement de regret parce que tout ça ça m'a amené à ce que je fais aujourd'hui. Je dirais pas que je suis super content non plus parce que j'ai quand même perdu trois ans de formation, j'aurai pu aller directement en lettres si je savais ce que je voulais faire, mais j'ai pas de regret, j'ai perdu du temps mais ce temps-là je l'ai utilisé pour arriver à quelque chose qui me convient. Ça me dérange un peu d'avoir perdu trois ans mais ça va, c'est pas dramatique en soi, c'est pas comme si j'avais passé cinq ans à rien faire et que j'aurai fini... Enfin là si je redouble pas et que je me concentre à fond sur mes études j'aurai fini à la fin de mes vingt-six ans donc ça va, je trouve que c'est correct pour finir un Master. » - Pierre

Le regret d'avoir « perdu du temps » revient en permanence dans le discours des interviewés, ce qui témoigne de leur appropriation individuelle de l'idéal de tubularité : ce n'est pas tant le fait d'avoir un parcours atypique qui leur pose problème, que de n'avoir su maintenir dans le temps la régularité de leur parcours d'étude. La perte de temps est en effet associée à un manque de « rigueur » dans le travail d'apprentissage. Ainsi, il s'avère que pour répondre à l'injonction à « se trouver soi », les étudiants en viennent à se définir à partir de leur parcours d'études réticulaire. Dès lors, ils ne se considèrent pas comme des personnes « consciencieuses », leur échec étant la preuve de leur manque de sérieux selon eux. Et s'ils ne réussissent pas à se définir à cause de la réticularité même de leur parcours, alors ils n'arrivent même pas à se considérer comme des individus « conscients ».

« J'arrive plus à me définir, et ça c'est un peu une difficulté que j'ai et que j'avais pas en PACES par exemple, je n'arrive pas à m'imaginer ce que je serai dans dix ans, et en fait c'est un peu comme un plongeon dans l'inconnu c'est-à-dire que je n'arrive pas à savoir ce que je serai ou ce que je ferai dans mon quotidien. Ou même mes hobbies. J'ai un peu du mal à définir du coup ce que je serai plus tard, ce que je serai comme personne, et ça c'est dur alors qu'effectivement quand tu rentres en médecine une fois que t'as fait PACES tu rentres en médecine et tu sais que tu vas être médecin plus tard, là je n'ai aucune idée de ce que je vais être plus tard et ça c'est flippant. Pourtant je suis pas du genre à planifier tout à l'avance hein, mais ne pas réussir à se définir plus tard ça implique qu'il faut vraiment se sonder soi-même et être sûr de ce qu'on est tout de suite et en fait je suis pas sûre de ce que je suis tout de suite. Peut-être que c'est juste une pression que je m'impose (...) Là où avant ça pouvait me rendre malheureux, c'est plus le cas maintenant. Je n'arrive pas à me définir et du coup c'est juste plus difficile d'être 'conscient', je sais pas comment dire. Je suis perdu, mais je l'accepte. » - Lucas

Les choix d'orientation scolaire et professionnelle émis par le passé sont reconstruits comme des « illusions », de la « poudre aux yeux » traduisant un manque d'authenticité individuelle. Dans ce cas, la réticularité du parcours d'étude est perçue comme un millefeuille aux « couches superficielles » de savoirs déconnectés entre eux. Les étudiants interviewés se sentent donc « forcés à mentir » pour redonner une cohérence à un parcours qu'ils ne comprennent pas toujours eux-mêmes. Ils sont depuis lors à la recherche d'un parcours qui serait autant atypique qu'eux, et ne se retrouvent pas dans les formations qui leur sont proposés par le système d'enseignement universitaire. En se comparant avec envie aux étudiants qui présentent à première vue un parcours linéaire, ils expriment le sentiment d'être ou d'avoir été marginalisés

par ce qu'ils identifient comme leur propre personnalité dite « hérétique ».

Conclusion

La façon dont les dispositifs d'accompagnement à la réussite des étudiants sont conçus à l'université traduit la prégnance d'un idéal de tubularité qui tend à persister malgré la volonté institutionnelle de flexibiliser les cursus universitaires. Cet idéal de la réussite étudiante est réaffirmé autour de trois principes normatifs : la célérité (un étudiant qui réussit est un étudiant qui est « à l'heure »), la linéarité (un étudiant qui réussit est « spécialisé » dans une discipline), et la scolarité (un étudiant qui réussit est un étudiant qui peut rendre compte d'un parcours « cohérent » dans le temps). Le processus de réaffirmation de cet idéal passe directement par l'étudiant qui, au moment de s'orienter puis de se réorienter, intériorise les normes de la réussite du parcours. En interprétant l'orientation scolaire et professionnel comme la définition d'un objectif précis auquel il ne peut déroger, il se trouve en grande difficulté pour faire face aux obstacles structurels et conjoncturels rencontrés en cours d'études. Il ne se sent pas suffisamment accompagné par ses enseignants qui, dans un contexte singulier de transformation de la structure organisationnelle, ne sont pas toujours « à l'heure », « spécialisés » et « cohérents » entre eux dans l'aide qu'ils lui apportent pour construire son parcours non-linéaire. Si l'étudiant valorise, *a posteriori*, l'autonomie qui lui est octroyée au sein de l'environnement universitaire, il ne dispose pas, *a priori*, des savoirs et savoirs-faire lui permettant de valoriser sa propre autonomie aux yeux de l'institution universitaire. Car, en exigeant la sollicitation individuelle des étudiants en amont, les dispositifs d'accompagnement sont pensés pour une figure idéale de l'étudiant - qui atteste d'un parcours linéaire en aval. La fabrication du lien entre définition de soi et définition du parcours d'études pousse finalement l'étudiant à rendre endogènes les obstacles exogènes auxquels il a dû faire face tout au long de son parcours. Ainsi, les étudiants qui se sont réorientés suite à un « échec » témoignent d'une expérience négative et douloureuse de la réorientation, qu'ils travaillent à accepter pour être en mesure de poursuivre leurs études et d'obtenir un diplôme à l'université.

Il faut toutefois nuancer ce résultat dans la mesure où l'analyse des entretiens a également montré que certains étudiants ont une expérience positive et agréable de la réorientation. Nous

pensons que ce qui différencie ces étudiants entre eux est le fait d'avoir « redoublé » ou non, et donc d'avoir « perdu du temps » en se réorientant. Le rapport au temps semble en effet primordial dans la définition et l'appropriation de l'idéal de tubularité. Dans le cadre du travail de thèse en cours, nous prévoyons donc de comparer systématiquement (qualitativement et quantitativement) les étudiants appartenant à la « métis étudiante » (Cam, 2008), c'est-à-dire les étudiants qui se réorientent sans perdre de temps (qui font un « bon usage » des passerelles), avec les autres étudiants réorientés, afin de comprendre l'influence de la temporalité du parcours sur l'expérience individuelle des études à l'université.

Références bibliographiques

- Annoot, E. (2020). Un enseignement supérieur juste est-il possible ? Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 58.
- Bodin, R., Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. Sociologie, Vol. 2, 3, p. 225-242.
- Gwosc, C., Hauschildt, K., Wartenbergh-Cras, F., Schirmer, H. (2021). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe Eurostudent VII 2018-2021 | Synopsis of Indicators, 328p.
- Cam, P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins, in Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse. (Gruel, L., Galland, O., Houzel, G.), Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. Actes de la recherche en sciences sociales, 183, 3, p. 14-31.
- Charles, N. (2014). Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède. Sociologie du travail, 56, p.320-341.
- Garcia, S. (2009). Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur. Revue du MAUSS, 33, 1, p. 154-172.
- Van de Velde, C. (2008). Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe. Paris, PUF.

Les contradictions institutionnelles du statut d'«étudiant-stagiaire-candidat »

Sofia HACHEMI
École Mutations Apprentissages
CY Cergy Paris Université

Résumé :

Les étudiants préparant les concours de l'Éducation nationale font l'expérience d'un parcours qui conjugue la préparation d'un diplôme universitaire, la préparation des épreuves et la réalisation d'un stage. Ils sont à la fois étudiants, stagiaires et candidats à un concours de la fonction publique. Ce triple statut les positionne au carrefour d'injonctions institutionnelles parfois antagonistes, celles de l'université (étudiant), de l'établissement scolaire où ils exercent (stagiaire) et du recruteur, c'est-à-dire l'État (candidat). Ces injonctions s'expriment dans des commandes institutionnelles différentes et ont des effets sur leur parcours.

Mots clés : étudiants, candidats, stagiaires, concours, contradictions institutionnelles

Introduction

Cet article s'appuie sur une recherche menée auprès d'un groupe d'étudiants candidats à un concours du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ). Elle s'inscrit dans une recherche doctorale en sciences de l'éducation et de la formation portant sur la « forme institutionnelle » concours (Eymeri-Douzans, 2012) et plus précisément sur les pratiques de recrutement qu'elle recouvre. La recherche concerne plus particulièrement le concours externe⁹ de conseiller principal d'éducation (CPE), organisé chaque année par le MENJ. Des entretiens individuels et collectifs ont été menés avec des sujets impliqués à divers titres dans le recrutement des CPE, que ce soit au niveau de la conception des épreuves, de l'organisation des sessions de concours ou de la sélection des candidats. Ces entretiens ont montré qu'une partie

⁹ Les concours de la fonction publique sont de plusieurs types selon le niveau du diplôme requis : les concours externes pour les détenteurs d'un diplôme de niveau 7, les concours internes pour les personnes justifiant d'une certaine ancienneté dans l'administration, les concours de la troisième voie (ou 3^{ème} concours) ouverts notamment aux professionnels du secteur privé.

de l'activité des professionnels rencontrés était orientée sur la manière dont les candidats allaient comprendre les prescriptions institutionnelles.

Croiser leurs points de vue avec celui des étudiants candidats au concours a permis de mieux saisir le regard qu'ils portent sur le concours et les effets sur leur parcours et leurs pratiques d'étudiants.

La recherche mobilise le cadre théorique de la socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2009), issue de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970), qui associe les sujets au processus de recherche. Au cours de l'entretien collectif sur lequel s'appuie cet article, quatre étudiantes préparant le concours et suivant leur formation en master 1, ont confronté leur vécu d'étudiantes aux prescriptions institutionnelles. La méthodologie repose sur le travail des analyseurs, éléments qui déclenchent le processus d'analyse, conduit chacune à expliciter ses rapports à l'institution (ses implications) et permet de mettre au jour les contradictions institutionnelles dans lesquelles elles sont prises. Ici deux analyseurs ont été particulièrement saillants, l'analyseur argent (Guillier, 2001 ; Monceau, 2002) et l'analyseur stage. Ils contribuent à dévoiler ce qui se joue pour les étudiantes dans le processus de professionnalisation, celui-ci étant entendu comme la logique qui vise à « fabriquer des professionnels » (Wittorski, 2022, p. 372) et qui répond aux enjeux sociaux et politiques d'adaptation des formations au marché de l'emploi. Les données recueillies montrent les tensions que génère le triple statut d'étudiant, de candidat et de stagiaire, enserré entre plusieurs types de prescriptions relevant de l'université, de l'établissement du stage et du concours.

Après avoir présenté le contexte de la recherche, je dégagerai les tensions et contradictions institutionnelles à l'œuvre dans le processus de formation-professionnalisation des étudiants candidats à un concours du MENJ. Les données issues de l'analyse collective, présentées dans la partie consacrée au dispositif socio-clinique institutionnel, sont à la fois des effets du dispositif et les premiers résultats de la recherche en cours.

1. Le contexte de la recherche

Depuis 2010 en France l'obtention d'un master (ou titre/diplôme reconnu équivalent) ou l'inscription en master, sont les conditions que doivent remplir les candidats aux concours externes de catégorie A¹⁰ d'enseignement et d'éducation. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) supprime les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), achève la mastérisation de la formation en créant les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), intégrées aux universités, et les masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). Les ESPE, devenus INSPÉ en 2019 (Institut National Supérieur de l'Éducation) sont ainsi les opérateurs de la formation initiale des étudiants candidats aux concours.

Pour la formation concernée dans cet article, les étudiants sont inscrits à l'INSPÉ d'une académie francilienne, en master MEEF dans la mention « Encadrement Éducatif ». Ce master les prépare en deux ans au concours externe de CPE, métier qui s'exerce uniquement dans les établissements du second degré, en collège ou en lycée. Les étudiants doivent y effectuer des stages obligatoires, selon des modalités différentes en master 1 (M1) et en master 2 (M2). Ils sont sélectionnés sur dossier et doivent avoir validé une licence dans le champ des sciences humaines et sociales ou un diplôme équivalent tel que le diplôme d'éducateur spécialisé. Peuvent être également recrutés des étudiants issus d'autres cursus s'ils justifient d'une expérience en milieu socio-éducatif. D'autres critères de recrutement peuvent se substituer à ceux-là, lorsque le candidat remplit certaines conditions d'accès aux concours de la fonction publique d'état tels qu'avoir été sportif de haut niveau ou parent d'au moins trois enfants.

La formation fait l'objet d'un cadrage national¹¹ qui fixe ses attendus et met l'accent sur la professionnalisation des étudiants, celle-ci reposant sur l'alternance entre l'INSPÉ et le lieu

¹⁰ La fonction publique en France comprend trois catégories (A, B et C). Ce classement est lié au niveau de recrutement et au niveau de responsabilité auquel ouvrent les concours. A l'intérieur de ces catégories les agents se répartissent dans des corps auxquels sont attachés des statuts particuliers.

¹¹ Arrêté du 24/07/2020 modifiant l'arrêté du 27/08/2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». JORF – N°192 du 6 août 2020. NOR : MENH2013610A

de stage. L'alternance n'est pas nouvelle dans le champ de la formation. La connaissance du « terrain » par les candidats au concours est devenue un enjeu fondamental, les incitant fortement à suivre les formations des masters MEEF pour pouvoir bénéficier du stage, ou à exercer en tant qu'assistant d'éducation (AED)¹² pour faire valoir leur expérience lors des épreuves orales. A ce titre, le stage est un élément central du dispositif de formation¹³.

Le parcours du candidat au concours de CPE s'inscrit ainsi dans un contexte de réformes successives de la formation et du recrutement. Il est soumis à des réécritures régulières au gré des alternances gouvernementales (suppression de l'année d'alternance en 2010, retour de l'alternance en 2013) et en lien avec la mise en place du « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation »¹⁴. Dans la période 1992-2022 des changements relatifs aux épreuves (nature, coefficients, durée) apparaissent dans les annexes des six arrêtés¹⁵ parus qui fixent les modalités d'organisation des concours et de la formation, entraînant du même coup la refonte des maquettes de formation.

Formateurs et étudiants doivent donc s'approprier de nouvelles prescriptions, qui s'inscrivent dans une « commande institutionnelle » (Samson, de Saint Martin & Monceau, 2017) mobilisant des acteurs, des espaces, des temps et des pratiques variés. Elle confronte les étudiants à une multiplicité d'attentes et de pratiques hétérogènes (Liouville et al., 2015).

¹² Les assistants d'éducation (AED) sont des personnels ayant un statut de contractuel de droit public. Ils sont recrutés pour assurer des missions d'encadrement des élèves. Ils peuvent exercer des missions d'auxiliaire de vie scolaire pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

¹³ Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

¹⁴ Arrêté du 01/07/2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. JORF – N°0165 du 18/07/2013. NOR : MENE1315928A

¹⁵ Arrêté du 15 juillet 1993 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation

Arrêté du 7/07/1995 modifiant l'arrêté du 15 juillet 1993 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation

Arrêté du 28/12/2009 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation

Arrêté du 19/04/2013 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation

Arrêté du 25/01/2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation

En 2020-2021 le Master MEEF EE suivi par les étudiantes participant au dispositif socio-clinique institutionnel, accueillait 51 étudiants en M1 et 17 étudiants en M2. L'écart d'effectif entre les deux promotions est dû à la création d'un master 1 à distance.

Les étudiantes, que nous appellerons Inès, Julia, Line et Leïla, ont toutes les quatre obtenu un baccalauréat littéraire ou en sciences économiques et sociales. Elles sont titulaires d'une licence 3 en sciences de l'éducation, en administration économique et sociale ou en histoire.

Étudiante	Age	Diplôme obtenu	Situation	Emploi occupé
Hélène	21	Licence Histoire	Étudiante et salariée à mi-temps	AED
Julia	21	Licence Sciences de l'éducation	Étudiante et salariée à temps partiel	Accompagnante scolaire
Leïla	22	Licence Administration économique et sociale	Étudiante	
Line	23	Licence Sciences de l'éducation	Étudiante et salariée à mi-temps	AED

Trois d'entre elles occupent un emploi d'AED ou d'accompagnant à la scolarité pour une collectivité territoriale. Line est seule à être financièrement indépendante. Elles doivent négocier leur emploi du temps professionnel de façon à pouvoir effectuer leur stage, celui-ci ne pouvant se faire dans l'établissement employeur. Elles ajoutent ainsi à leur statut d'étudiante-stagiaire-candidate celui de salarié, qui a un impact significatif sur leur formation. En effet, elles organisent leur emploi du temps universitaire en fonction de leurs contraintes professionnelles. Conserver un emploi les oblige à s'absenter et à opérer des choix dans les cours. Pour compenser leurs absences, elles développent des « pratiques concourantes » (Biland, 2010) visant à en minimiser les conséquences.

2. Le dispositif socio-clinique institutionnel

Mon approche est celle de la socio-clinique institutionnelle. Elle est issue de l'analyse institutionnelle dont René Lourau pose les bases en 1969 (Lourau, 1970). Il développe avec Georges Lapassade des pratiques d'intervention qui se mettent en œuvre dans des collectifs. En effet, ce sont les interactions dans les groupes qui permettent de rendre compte des dynamiques institutionnelles en dévoilant les rapports de forces, les enjeux de pouvoirs cachés, bref les

non-dits de l'institution sous le consensus apparent. A ce titre, ce ne sont pas les institutions, au sens d'organisations, qui sont analysées mais la manière dont les sujets sont pris dans ces institutions, comment ils y sont impliqués, y compris le chercheur. Le caractère collectif de la recherche est un des éléments essentiels de la méthodologie mise en avant par l'analyse institutionnelle. La confrontation des idées sur et autour de la commande, dans des dispositifs qui dérangent le fonctionnement habituel, pousse chacun à se positionner et peut générer des points de tensions propices à l'analyse des institutions. Ce sont les analyseurs.

Monceau (2009) a fait évoluer cette approche vers une socio-clinique institutionnelle, c'est-à-dire au plus près de ce que vivent les sujets. Les participants sont considérés comme co-expert de l'objet analysé et ils contribuent à la production de savoirs. L'élaboration collective, la place donnée à la parole des acteurs dans la recherche en train de se faire, sont corrélées à l'idée selon laquelle l'institution, telle que définie par Lourau, est indissociable de l'individu qui la vit et la produit en même temps. L'institution n'est pas une entité extérieure à l'individu ; elle agit sur nous mais nous agissons aussi sur elle. En effet, la socio-clinique institutionnelle reconnaît le pouvoir des sujets dans les institutions sans nier les déterminismes institutionnels (Monceau, Fortuna, 2020).

Le dispositif socio-clinique se met en place au sein de l'INSPÉ dans lequel j'exerce en tant que formatrice et responsable du master dans lequel sont inscrites les quatre étudiantes qui participent au dispositif. Le nombre réduit de sujets impliqués dans la recherche est inhérent à la dimension clinique de la recherche. Les analyses qui en sont issues ne prétendent pas apporter des résultats valables pour l'ensemble de la population des étudiants préparant ce concours mais propose un cadre d'analyse de la diversité et de la complexité de leurs expériences.

Ce terrain de recherche m'est donc familier (Huez et Monceau, 2021) et je côtoie ces étudiantes depuis déjà six mois, ce qui n'est pas sans effet sur le cours des échanges. En effet, lorsque je propose aux étudiantes de participer au dispositif, je précise qu'il s'agit de travailler sur les prescriptions du concours, dont une partie est inscrite dans les textes de cadrage des épreuves. Or lors de cette première séance, elles redéfinissent les termes de ma proposition et orientent les échanges sur le fonctionnement de la formation et les prescriptions ministérielles liées au stage. Elles questionnent la manière dont est pensée l'articulation entre le diplôme et le

concours, entre les savoirs académiques qu'elles doivent maîtriser et les compétences professionnelles qu'elles doivent acquérir. Par ailleurs, elles interrogent la place du stage dans le processus de professionnalisation. Les étudiantes se sont ainsi réappropriées ma proposition en l'élargissant à leurs préoccupations du moment. Elles montrent que pour elles les enjeux du concours se déploient d'abord à l'université.

L'analyse de la commande (Samson, de Saint-Martin & Monceau, 2017) est un élément important de l'approche socio-clinique institutionnelle. En effet, c'est l'analyse de cette commande qui permet de repérer ce qui fait tension dans la situation étudiée et donne accès à des enjeux qui ne s'expriment pas ordinairement (Monceau, 2009). Les analyseurs stage et argent se dévoilent simultanément dans les échanges, faisant apparaître au fil de la séance les différentes perceptions étudiantes du concours. Ils mobilisent les étudiantes sur une réflexion autour des épreuves et leur statut référé à celui qu'elles convoient, celui de fonctionnaire.

3. Perceptions et effets de la logique concours

Dans le cursus des étudiants, l'alternance s'inscrit dans un dispositif de formation articulant des enseignements en sciences humaines, la méthodologie des épreuves du concours, l'écriture d'un mémoire professionnel et le stage en établissement. La formation doit permettre « la maîtrise des connaissances scientifiques en sciences humaines et sciences de l'éducation, en histoire, philosophie et sociologie de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent ainsi que dans le domaine des sciences cognitives et des processus d'apprentissage. ».¹⁶ Ces enseignements servent en particulier la préparation de l'épreuve écrite de dissertation, perçue par les étudiantes comme socialement discriminante (Denizot et Mabilon-Bonfils, 2010). L'une d'elle dit ainsi qu'« *il y a des personnes qui peuvent très bien [le] réussir parce qu'ils ont l'habitude d'en faire.* ». Elles en interrogent la légitimité et questionnent l'écart entre les compétences exigées pour exercer le métier et les épreuves du concours, exprimant ainsi une

¹⁶ Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation).

incompréhension sur les critères mobilisés pour sélectionner les candidats (Blanchard et Lemistre, 2022) :

Hélène : *certes il nous faut beaucoup de connaissances théoriques mais est-ce que dans la pratique, on nous...enfin savoir faire une dissertation est-ce que c'est ce qui va nous aider dans la pratique de notre métier ?*

Julia : *il en faut des qualités rédactionnelles, mais de là à faire des dissertations, à problématiser des très grands thèmes vu qu'on s'entraîne pour ça, ben je ne vois pas forcément...enfin si j'y vois un intérêt mais euh pas sur le métier en lui-même tout de suite quoi !*

Pour les étudiantes les logiques sélectives du concours, fortement ancrées dans une tradition académique fondée sur l'écrit, entrent en contradiction avec celles de la professionnalisation, censés les préparer à exercer sur « le terrain ». Selon elles « *le concours fait de l'ombre au master* », il « dévalorise » le diplôme puisque finalement, l'obtention du master ne garantit pas l'intégration dans le métier. « *Le concours [...] c'est le plus important du fait de sa valeur, de notre statut à la fin* » explique Leïla, qui perçoit bien l'utilité sociale du concours. Celui-ci confère une « place », une « légitimité » alors que sans le concours « *on a droit qu'à être contractuelle, on ne pourra pas être fonctionnaire de l'Éducation nationale* ». Le statut de contractuel renvoie à une précarité économique déjà expérimentée et le concours, qui donne accès au statut de fonctionnaire, est vécu comme la voie de sortie de cette précarité.

La sélection par l'écrit leur apparaît comme injuste car elle écarte d'office les moins acculturés à la forme attendue et empêche ces candidats « *de montrer leur motivation* » à l'oral et de défendre d'autres qualités qu'elles jugent essentielles telles que « *l'écoute* », « *la posture* », « *le bon sens* ». Pour Line, ce sont des qualités « *qu'on apprend sur le tas, sur le terrain* ». Ces compétences sociales ou savoir-être (Schneider, 1993) sont associées à l'exercice du métier par opposition aux « *connaissances théoriques* », associées à la préparation des épreuves du concours.

Les séances socio-cliniques leur ont permis de faire connaissance, car bien qu'appartenant à la même promotion, elles ne se fréquentent pas en-dehors de l'INSPÉ. Si l'on peut expliquer cela par des trajectoires universitaires différentes qui n'ont pas permis de construire des liens dès la licence, Julia et Line évoquent également la dimension compétitive du concours :

Julia : *Moi je ressens vraiment cette... une forme de compétition parce que j'étais dans une licence ou on était très soudés les uns avec les autres et là je trouve beaucoup moins... il y a énormément de distance entre chacune.*

Line : *[...] j'arrive dans une classe où il n'y a pas forcément de liens, et je dois reconnaître que je ne vis pas les meilleurs moments de fac de ma vie. Après je suis sur mon objectif et puis sur les starting-blocks, on arrive sur la dernière ligne droite des études*

Le statut de candidat au concours semble influencer sur le mode de socialisation universitaire (Jellab, 2013), car la « forme concours » imprime une dimension concurrentielle à la formation, renforcée par les statistiques des reçus et des recalés. En l'occurrence, le concours de CPE connaît un taux de sélectivité plus élevé que la plupart des concours du CAPES (y compris celui de professeur documentaliste), ou de psychologues de l'éducation nationale (PsyEN), avec une moyenne de 9 candidats pour 1 admis. A titre de comparaison le tableau ci-dessous¹⁷ donne un aperçu des taux de sélectivité¹⁸ pour les concours externes de CPE, PsyEN et professeur documentaliste, pour les trois dernières sessions 2019-2021.

	2019	2020	2021
CPE	14	9.6	9.6
PSY EN	4	3	2.6
PROF DOC	4.7	4.6	4.4

Les étudiantes mesurent dès la première année les effets de la logique concurrente du concours (Bourdieu, 1981), qui impose à la fois sa temporalité et son cahier des charges via la formation. Elles se projettent avec inquiétude dans la deuxième année :

Julia : *là je me dis l'année prochaine j'ai trop de choses à préparer en même temps.*

Leïla : *il y a trop d'objectifs.*

Julia : *il y a beaucoup d'objectifs [...], je ne vois pas comment m'en sortir, j'ai l'impression que je vais être sous l'eau.*

¹⁷ Lecture : en 2021 le taux de sélectivité s'établit à 9.6 candidats présents pour 1 admis pour le concours externe de CPE. Il est de 2.6 candidats présents pour un admis pour les psychologues de l'Éducation nationale.

¹⁸ La sélectivité, telle que définie dans les rapports sur l'état annuel de la fonction publique, est le rapport entre le nombre de candidats présents et le nombre de candidats admis à un concours

Si la logique concours irrigue la formation et fait peser ses contraintes sur les étudiantes, celles-ci peuvent trouver un certain bénéfice à ne pas investir des espaces et des temps de sociabilités étudiantes. En effet, Héléna et Line évoquent aussi le choix qu'elles font d'un cloisonnement volontaire entre leur vie d'étudiante et leur vie hors de l'université, qui leur permet de souffler.

Héléna : [...] je suis contente de pouvoir aussi travailler en dehors de là parce que j'ai l'impression que quand j'arrive à la fac j'ai une autre vie et quand je suis en dehors j'ai une seconde vie et ça me fait du bien aussi parfois de couper.

Leïla : Je viens suivre les cours, les prendre et m'en aller. Je sens vraiment un décalage entre ma vie d'étudiante et ma vie personnelle parce qu'elles n'ont rien à voir en fait. J'ai une vie ici et une vie dehors. Elles ne sont pas vraiment liées.

Pour ces étudiantes, les études servent uniquement le projet professionnel et la vie étudiante n'implique pas un investissement affectif dans le groupe de pairs. Ce rapport instrumental aux études (Le Quéau, 2014) se reflète aussi dans les pratiques collaboratives qu'elles mettent en place :

On a créé un google drive¹⁹, on a des cours, on se les envoie à partir de google drive. Du coup chacune de nous peut les récupérer

Il peut être également nuancé par les conditions d'études, qui ne favorisent pas toujours le développement d'un rapport plus hédoniste à la formation. Le fait d'être salarié ou géographiquement éloigné du site peut être vécu par certaines étudiantes comme un frein :

Je suis une des seules qui travaille à côté des études, je n'ai pas la même disponibilité qu'elles, parfois ça peut freiner aussi...le fait qu'on ne peut pas créer une autre relation en dehors de la fac.

Ces pratiques éclairées par le discours des étudiantes, permettent de mieux appréhender leur rapport au stage, que le dispositif socio-clinique institutionnel fait émerger comme un analyseur de leur rapport à la formation.

¹⁹ Espace numérique partagé en ligne leur permettant d'échanger des documents.

3.1 L'analyseur stage

Dès la 1^{ère} année l'étudiant inscrit en master MEEF est affecté dans un établissement scolaire pour effectuer un stage dit « d'observation et de pratique accompagnée », d'une durée équivalente à 6 semaines, à hauteur de 35 heures hebdomadaires. Ce stage fait l'objet d'une convention entre l'INSPÉ, l'établissement et l'étudiant, devenu également stagiaire. L'alternance se poursuit en M2 avec la possibilité pour l'étudiant de choisir entre un stage en responsabilité, sous contrat avec l'État et rémunéré, et un stage de pratique accompagné donnant lieu à une indemnité. La durée du stage est de 324 heures, quel que soit le choix de l'étudiant. Le stage est obligatoire pour valider le master et son évaluation passe notamment par la soutenance du mémoire professionnel en fin de M2. Le stage et le mémoire soulèvent donc des enjeux importants pour les étudiants candidats au concours.

Dans le dispositif socio-clinique institutionnel la commande fait l'objet d'une analyse collective qui permet d'accéder aux demandes implicites des sujets, celles-ci apparaissant au fur et à mesure du travail. Les critères de recrutement, du master et du concours, sont sujets à débat et amènent les étudiantes à exprimer leur position sur la nature des compétences attendues, opposant savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les échanges des étudiantes portent dans un premier temps sur les épreuves écrites du concours puis se cristallisent sur le stage. Celui-ci a fait émerger des demandes relatives à leur évaluation, à leur statut, à leur rémunération. C'est le sens des politiques de formation d'une part et des formes du recrutement d'autre part que les étudiantes interrogent, reprenant ainsi des débats qui occupent déjà l'espace publique (Desforges et Chalvron, 2008 ; Silicani, 2008).

C'est ainsi que le stage est apparu comme un analyseur des tensions qui traversent l'institution de formation, notamment celles relatives aux modalités de sélection par concours. Les étudiantes ne partagent pas le même point de vue. Leïla et Line défendent l'idée d'une sélection directe par le stage, censés valider les compétences attendues :

Leïla : *il n'y a pas forcément besoin de concours.*

Line : *sachant que notre master nous apprend notre métier, avec nos stages, pourquoi avoir un concours ?*

Leïla : *ça pourrait même être des étudiants de M2 qui sont en stage toute l'année, massé ou pas, et en fait à l'issue de quoi ils seraient inspectés, sur le terrain.*

Line : *évalués sur leur stage en fait.*

Ces mots provoquent une réaction chez Hélène qui marque un attachement au principe du concours :

Alors non je ne suis pas totalement du même avis qu'elle. Je pense que le concours il est légitime, dans le sens où il faut pouvoir sélectionner les personnes. Il nous faut un outil pour pouvoir sélectionner les CPE qui sont susceptibles de bien faire leur métier.

Ces points de vue reflètent des positions idéologiques opposés sur le concours comme modalité de sélection. Hélène explique que « *c'est important de pouvoir sélectionner* », sinon « *comment faire le tri ?* » compte tenu du nombre de places ouvertes et du nombre de candidats.

Le stage fait surgir la question de la différence instituée entre les étudiants effectuant un stage en responsabilité, rémunérés et ceux en stage de pratique accompagnée, non rémunérés. Il met en évidence les contradictions institutionnelles relatives au processus de professionnalisation des étudiants, conduisant les étudiantes à des demandes implicites d'harmonisation du dispositif de formation. Line l'exprime en ces termes :

Je ne suis pas boursière et je vis seule et éloignée de mon foyer familial. La maigre rémunération qu'alloue le SOPA²⁰ ne me permet malheureusement pas de vivre décemment et me condamne à poursuivre mon emploi d'AED. J'ai conscience de la nouvelle organisation qui va s'articuler cette année et des difficultés à pouvoir honorer et concilier les deux. Est-ce qu'il est possible d'organiser la période de stage différemment et de disposer d'un aménagement particulier tout en respectant le volume d'heures fixé par la nouvelle configuration de la réforme ?

Les logiques institutionnelles de l'alternance dite « intégrative » entre l'université et le lieu du stage renforce des inégalités entre étudiantes, les unes pouvant compter sur l'appui de la famille pour compenser l'absence de rémunération. C'est ce que montre Leïla qui vit chez ses parents, est « *nourri, logée, blanchie* » et Julie qui vit seule mais qui n'a « *pas besoin de payer un loyer* » car ses parents en assument la charge afin de la rapprocher de son lieu d'études. Cependant Leïla précisera être retournée chez ses parents et avoir renoncé à un emploi qu'elle occupait avant l'entrée en master, afin de répondre aux exigences de la formation.

²⁰ Le stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) fait l'objet d'un cadrage national (nombre de jours, indemnités), mais les modalités de mise en œuvre se déclinent de façon très variée selon les académies.

Le fait que je n'ai pas trop le temps de travailler impacte aussi le loisir que je m'étais accordée l'année dernière avec les sous que je gagnais et le temps que j'avais, [...] les cours n'étaient pas aussi denses que cette année. Ça met un coup au moral.

Le travail de l'analyseur stage met au jour les tensions qui traversent la vie étudiante et interrogent la conception des politiques de formation en master MEEF, qui exigent des étudiantes une flexibilité peu adaptée aux réalités socio-économiques auxquelles elles sont confrontées.

3.2 L'analyseur argent

Le travail de l'analyseur argent (Monceau, 2002) permet d'ouvrir le champ d'analyse aux dimensions à la fois économique (rémunération), politique (égalité) et pédagogique (accompagnement) du parcours des étudiants. Il est un puissant vecteur d'analyse des pratiques estudiantines car il met en exergue les stratégies mises en place par les étudiantes pour contourner les difficultés liées à leur situation économique. Elles évoquent les jobs du samedi, le retour chez les parents pour échapper à la précarité pendant leurs études. Elles renoncent à l'indépendance et à l'autonomie financière pour « *remplir une mission* », comme le diront Leila et Line. Les difficultés personnelles qu'elles mentionnent montrent encore le lien entre les contraintes socio-économiques, la perte d'autonomie et l'inscription dans la formation. Julia dira :

Je ne suis pas contente de mon année. Je n'arrive pas à bien mettre place ce que je veux, parce que j'ai toute ma vie qui est chez mes parents mais il faut que je sois sur Paris pour mes études. Et ce travail qui me tape sur le système, parce que je travaille sur le marché donc c'est hyper fatigant [...] Le week-end je bosse dans le marché de mon village donc je suis obligée de revenir chez mes parents.

Trois des quatre étudiants dépendent encore financièrement de leurs parents, le salaire permettant une certaine autonomie. Julia souligne : *vu qu'on n'a pas la possibilité d'avoir une formation payée en même temps...on arrive à un âge où on a besoin d'être indépendant de nos parents quoi.*

Elles tentent parfois de négocier leur temps de stage afin de trouver un compromis entre leurs besoins et les exigences du master. Inès n'hésitera pas à négocier les termes de sa convention de stage :

Afin de pouvoir honorer mon contrat de travail j'aimerais savoir s'il est possible que je

puisse effectuer mon stage pendant la matinée puis ensuite finir mon contrat de travail dans l'après-midi jusqu'au soir. Je sais que c'est énormément demandé [...] mais il est nécessaire pour moi de terminer ce travail et d'avoir ce salaire.

Le stage amène certains étudiants à développer des pratiques de négociations articulant à la fois une posture d'humilité dans la demande exprimée (« *je sais que c'est énormément demandé* ») et une posture injonctive renvoyant au caractère impératif de leur demande (« *il est nécessaire pour moi d'avoir ce salaire* »).

4. Conclusion : les effets du dispositif

Le dispositif socio-clinique met l'objet concours en tension, au carrefour d'institutions (scolaire, familiale, universitaire, professionnelle) soumises aux injonctions de la commande. L'analyse des transcriptions d'entretiens et les échanges successifs avec les étudiantes permettent de dégager trois types de questionnement :

- Des questionnements en lien avec leur statut d'étudiant, interrogeant par exemple l'utilité du diplôme ou la temporalité de la formation.
- Des questionnements en lien avec leur statut de stagiaire, pointant les modalités d'évaluation du stage ou la place du mémoire dans le processus de professionnalisation.
- Des questionnements en lien avec leur statut de candidat à un concours de la fonction publique, qui discutent la nature des épreuves, les critères de sélection ou les attentes des jurys.

Ce triple statut les positionne au carrefour de logiques institutionnelles parfois antagonistes : celles de l'université (étudiant), de l'établissement scolaire (stagiaire), de l'employeur, c'est-à-dire l'Etat (candidat à un concours de la fonction public). C'est dans les interférences institutionnelles (Guillier, 2003 ; Monceau, 2009), c'est-à-dire la rencontre entre des logiques professionnelles et/ou institutionnelles divergentes, que l'analyse fait émerger la demande des étudiants d'une prise en compte du caractère complexe de leur statut.

Les témoignages des étudiantes montrent que la formation est traversée par ces interférences, qui produisent des tensions et ont des effets sur leur parcours de formation. Elles doivent en effet trouver des accommodements leur permettant à la fois de s'assurer une certaine autonomie financière et de répondre aux exigences académiques de la formation et du concours. Cela

nécessite parfois des arbitrages entre le désir d'indépendance et le soutien parental, le renoncement aux modes de socialisation étudiante et le besoin d'intégration.

De plus, la préparation du concours à l'INSPÉ doit être pensée en même temps que celle du diplôme de master et génère des tensions en termes de temporalité et d'adaptation à la commande (Samson, Monceau & Monceau, 2017). Les études sont vécues comme une course de fond et renvoient à l'instabilité et à la précarité des trois statuts évoqués plus haut. Ce qu'elles espèrent c'est certes devenir CPE, mais l'enjeu pour elles c'est aussi d'atteindre le statut de fonctionnaire.

Références bibliographiques

Biland, É. (2010). Carrières concourantes : Éléments sur la socialisation par les concours administratifs territoriaux. *Terrains & travaux*, 17, 57-73. <https://doi.org/10.3917/tt.017.0057>

Blanchard, M. et Lemistre, P. (2022). Introduction. *Formation emploi*, 158, 7-22. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10613>

Bourdieu, P. (1981). Epreuve scolaire et consécration sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, 3-70. <https://doi.org/10.3406/arss.1981.2124>

Eymeri-Douzans, J. (2012). Les concours à l'épreuve. *Revue française d'administration publique*, 142, 307-325. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0307>

Denizot, N. et Mabilon-Bonfils, B. (2012). La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire, *Recherches en didactiques*, 14, 11-27. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0011>

Desforges, C. et Chalvron, J-G. (2008). Rapport de la mission préparatoire au réexamen général du contenu des concours d'accès à la fonction publique de l'État. <https://www.vie-publique.fr/rapport/29592-rapport-de-la-mission-preparatoire-au-reexamen-general-du-contenu-des-co>

Guillier, D. (2001). Petite histoire de l'analyseur argent. *Les cahiers de l'implication*, 5, 9-25.

Jellab, A. (2013). Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative. *L'Homme & la Société*, 187-188, 227-250. <https://doi.org/10.3917/lhs.187.0227>

Le Quéau, P. (2014). Des manières d'être étudiant. *L'observatoire*, 5, 24-28. <https://doi.org/10.3917/lobs.hs5.0024>

Liouville, E., Christmann, P., Cormier, B. et Le Pivert, P. (2015). Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation.
<https://www.education.gouv.fr/rapport-de-l-igaenr-sur-le-tutorat-des-futurs-enseignants-et-conseillers-principaux-d-education-41417>

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Editions de minuit.

Monceau, G. & Fortuna, C. (2020). Le pouvoir des sujets dans les institutions : de sa négation à sa reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30, 111-127.
<https://doi.org/10.3917/nrp.030.0111>

Monceau, G. (2009). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris 8 Vincennes - Saint Denis, 2009. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03140718>

Monceau, G. (2002). De l'analyseur argent à l'analyseur temps. *Les Cahiers de l'implication*, 5, p. 105-114.

Samson, D., de Saint-Martin, C. et Monceau, G. (2017). Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps. *Éducation Permanente*, 12, 143-152.

Schneider, B. H (1993). *Children's social competence in context*. Pergamon Press.

Wittorski, R. (2022). Professionnalisation, dans A. Jorro (dir), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2^{ème} éd., pp. 370-372). De Boeck Supérieur

Wittorski, R. (2008), La professionnalisation, *Savoirs*, n°17, p. 9-36.
<https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Connaître une orientation retardée. Le cas des orientés contrariés en licence d'histoire.

Mathieu ROSSIGNOL-BRUNET

Centre d'étude et de recherche travail organisation pouvoir (CERTOP)
Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé :

Les réorientations à l'université restent encore souvent assimilés à des échecs. À travers l'analyse des bases Admission Post Bac et d'inscription dans l'enseignement supérieur, on montre qu'une part non négligeable des changements de formation résulte d'une orientation contrariée, et le sont dans des filières davantage espérées au moment de la transition entre secondaire et supérieur : les concernés connaissent alors une orientation retardée. Celle-ci est toutefois plus probable pour les bacheliers d'un bon niveau académique et lorsque la filière envisagée était une licence. Les filles sont plus sujettes à ces parcours d'études, mais on ne constate pas de différence selon l'origine sociale.

Mots clés : Parcours d'études ; Réorientation ; Orientation contrariée ; Orientation retardée ; Licence ; Histoire

Bien que de nombreux travaux aient montré le caractère polysémique du terme d'« échec » à l'université (Bodin & Orange, 2013), le taux de 60% reste régulièrement avancé par les acteurs institutionnels afin de justifier les réformes relatives à l'enseignement supérieur, notamment les plus récentes d'entre elles (Couto, Clément & Blanchard, 2019). Certes, 40% des néo-bacheliers passent en seconde année de licence à l'issue de leur première année d'études, un taux par ailleurs relativement stable dans le temps, et 29% obtiennent leur licence dès la troisième année d'études (Razafindratsima & Bonnevialle, 2020) ; pour autant, les autres étudiants n'abandonnent pas toutes et tous leurs études : 25% retiennent leur chances dans la même formation (11% obtiennent d'ailleurs leur licence en 4 ans ou plus), tandis que 21% d'entre eux sont inscrits dans une autre formation (Bodin & Millet, 2011).

Les changements de formation en cours d'études sont à ce titre moins valorisés qu'ils ne le sont dans d'autres pays européens (Charles, 2015). Or, ces changements de formation,

souvent dénommés réorientations, sont également pluriels. Trois réorientations idéales-typiques peuvent ainsi être distinguées (Minault & al., 2020). Les premières, que les auteurs qualifient de réorientations « de rebond », font suite à des difficultés (notamment scolaires) rencontrées dans la formation. Les secondes, qualifiées de réorientations « d'adaptation », résultent davantage d'un désintérêt pour le contenu enseigné dans la formation. Enfin, les rapporteurs qualifient les troisièmes de « stratégiques » : il s'agit des changements vers une formation qui était davantage souhaitée au sortir du secondaire, mais que les bacheliers n'avaient pu rejoindre, faute de places suffisantes. Ils ont alors rejoint une licence, dont le contenu se rapproche plus ou moins de la formation espérée et dans l'espoir de pouvoir par la suite s'inscrire dans une autre formation.

Ces troisièmes réorientations sont cependant difficiles à dissocier des autres dans les analyses quantitatives du fait du manque d'informations relatives aux aspirations d'orientation des néo-bacheliers, les données disponibles ayant trait aux caractéristiques socio-scolaires des étudiants. Le recours à la base Admission Post-Bac (cf. plus bas) permet de pallier en partie ce manque, du fait du classement des vœux dans un ordre censé refléter les préférences des candidats²¹. Il est alors possible de distinguer les admis dans la formation classée en première position de ceux ayant connu une orientation contrariée, et par la suite d'observer les parcours de ces derniers : restent-ils étudier dans la formation au sein de laquelle ils ont été admis, ou parviennent-ils finalement à rejoindre une formation où ils aspiraient davantage à étudier ? Et, si tel est le cas, quels sont les facteurs socio-scolaires qui facilitent un tel parcours d'études ? C'est ce que propose d'étudier cette recherche, à travers le cas des admis en licence d'histoire.

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour justifier le choix de se focaliser sur les étudiants en histoire. Premièrement, les licences de cette discipline sont à capacités d'accueil

²¹ Certains travaux pointent à juste titre le fait que cet agencement ne traduit qu'imparfaitement les préférences des néo-bacheliers. S. Orange montre par exemple que certaines aspirations ne sont pas formulées sur la plateforme APB, notamment chez une partie des bacheliers non généraux et d'origine sociale plus modeste qui sont orientés dans certaines formations (sections de technicien supérieur) plus qu'ils ne s'orientent (Orange, 2018).

suffisantes : elles sont donc théoriquement en mesure d'accueillir une proportion non négligeable d'étudiants ayant connu une orientation contrariée. Deuxièmement, et contrairement à des disciplines comme l'économie, la sociologie ou encore la physique, il s'agit d'une discipline enseignée dans le secondaire, et ce quelle que soit la série suivie, permettant aux bacheliers de se positionner en termes d'attrait ou non pour celle-ci. Enfin, troisièmement, la population admise en histoire est parmi les plus hétérogènes à l'université la fois socialement et scolairement (Rossignol-Brunet, 2022).

Il s'agira de caractériser dans un premier temps la population des néo-bacheliers ayant connu une orientation contrariée en licence d'histoire, pour dans un second temps analyser la pluralité de leurs parcours d'études tout en tenant compte de l'ensemble des vœux que ces étudiants avaient formulé au moment de leur entrée dans l'enseignement supérieur. Enfin, dans un dernier temps, au moyen d'une analyse à caractéristiques prises en compte constantes, on se demandera qui sont les étudiants les plus susceptibles de connaître cette orientation retardée.

Ce terme d'orientation retardée pour qualifier les étudiants qui parviennent in fine à rejoindre l'une des formations davantage espérée est privilégié à celui de réorientation stratégique afin de souligner que leurs aspirations n'ont pas évolué, tout du moins qu'à la marge, et que ce changement de formation est davantage la cause d'un problème structurel - le manque de places de certaines formations de l'enseignement supérieur - que d'une négligence de leur orientation par les bacheliers. En outre, si cette attente, plus ou moins longue, constitue effectivement une forme de stratégie, ce dernier terme regroupe également d'autres schémas d'orientation non étudiés ici (par exemple, une mobilité académique pour augmenter ses chances d'admission).

Données et choix méthodologiques

Plusieurs bases de données ont été mobilisées. La base APB 2016²² est la première d'entre elles, et renseigne sur l'ensemble des vœux formulés par les candidats et la place de chacun de ces vœux dans la hiérarchie exprimée. Elle permet ainsi de constituer la population d'études, à savoir les 2 697 orientés contrariés parmi les 8 163 néo-bacheliers (33%) admis en licence d'histoire sur APB en 2016. Un étudiant est alors considéré comme un orienté contrarié dès lors qu'une licence d'histoire ne constituait pas son vœu 1. Il convient cependant de préciser dès à présent qu'une admission sur un vœu de rang plus lointain ne constitue pas nécessairement une orientation insatisfaisante, « par défaut » : une admission dans la formation classée seconde, troisième, voire plus lointaine peut tout autant convenir, les écarts de préférences entre les vœux pouvant être tenus. On peut néanmoins penser que l'étudiant aurait davantage préféré rejoindre la formation que constituait son premier vœu.

La base APB a été appariée avec les bases SISE et Post-bac d'inscriptions dans l'enseignement supérieur sur trois années universitaires (2016-2017 à 2018-2019) au moyen d'un identifiant étudiant. Lorsque l'étudiant était inscrit ailleurs qu'en licence d'histoire, il a été observé s'il s'agissait d'une filière demandée sur APB et, le cas échéant, d'une filière mieux ou moins bien classée que la licence d'admission. Dans le cas où il s'agissait d'une filière mieux classée dans la hiérarchie des vœux APB, on a alors considéré qu'il s'agissait d'une orientation retardée. L'ensemble des vœux formulés en 2016, en procédure normale comme complémentaire, a donc été pris en compte et comparé avec les inscriptions successives des étudiants, sans toutefois tenir compte des établissements.

Enfin, une cote sociale (Lemistre & Merlin, 2019) a été utilisée afin de tenir compte de la PCS des deux référents légaux (cf. annexe 1).

²² Obtenue au moyen d'une convention avec le Systèmes d'information et d'études statistiques (SIES) du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Des aspirations contrariées, situées socialement et scolairement

On revient dans un premier temps sur la population ayant connu une orientation contrariée en licence d'histoire : en quoi se différencie-t-elle socialement et scolairement de celle qui avait fait de cette formation son premier vœu, et de quelles formations ont-ils été recalés ?

Une population plus fragile scolairement

Les orientés contrariés en licence d'histoire sont plus souvent d'origine sociale très défavorisée (20%) ou défavorisée (21%) que ceux pour qui la licence d'histoire constituait leur premier vœu (respectivement 12% et 18%), qui sont inversement plus souvent d'origine sociale favorisée. L'écart est plus mesuré en ce qui concerne le sexe (56% d'hommes parmi les orientés contrariés, contre 54%).

C'est toutefois davantage sur leurs caractéristiques scolaires que se différencient ces deux sous-populations. Conséquence d'une inégale valorisation des séries du baccalauréat au moment des candidatures, les bacheliers non généraux sont proportionnellement plus nombreux parmi les orientés contrariés en licence d'histoire : 25% sont titulaires d'une baccalauréat technologique (10% des admis sur leur vœu 1), 21% professionnel (6%), tandis que 28% sont issus de l'ancienne série ES, 15% L et 11% S. Les bacheliers généraux restent par conséquent majoritaires. C'est d'ailleurs du fait du processus de démocratisation ségrégative dans l'enseignement secondaire (Merle, 2000) que les élèves d'origine sociale plus modeste connaissent plus souvent une orientation contrariée en licence d'histoire.

De plus, les étudiants ayant connu une orientation contrariée sont moins souvent titulaires d'une mention (40% contre 54%), que l'on peut expliquer par un dossier moins facilement valorisable auprès des formations du supérieur pratiquant une sélection principalement sur critères scolaires. Toutefois, bien que moins nombreux que chez les admis sur vœu 1, les titulaires d'une mention bien (11%) ou très bien (5%) ne sont pas absents des

orientés contrariés, suggérant qu'une partie des formations d'où ils ont été refusés ne se réfère pas qu'à ces critères scolaires.

Des premiers vœux hétéroclites

Toutes et tous n'aspiraient cependant pas à rejoindre la même formation avant de s'inscrire en licence d'histoire. En observant le premier vœu classé sur APB par ces candidats, on constate qu'il s'agissait d'une section de technicien supérieur (STS) pour 35% d'entre eux, d'une licence pour 30%, d'une formation en institut technologique universitaire (IUT) pour 16%. Seuls 8% sont des recalés d'une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), et 11% d'une autre formation présente sur APB.

Parmi les recalés de licence, près d'un sur cinq (19%) le sont de STAPS, tout comme d'une licence en droit ou sciences politiques (18%). Deux conclusions s'imposent alors. Premièrement, c'est le caractère « en tension » de certaines filières du supérieur, dont font partie STAPS et le droit, qui expliquent une partie non négligeable des orientation contrariée : il ne s'agit pas systématiquement d'une inadéquation entre le(s) profil(s) recherché(s) par la formation et ceux des étudiants. Deuxièmement, parallèlement aux étudiants admis sur leur premier vœu, les orientés contrariés arrivant en licence d'histoire peuvent avoir des aspirations extrêmement différenciées, comme l'illustre cette opposition entre droit et sciences politiques d'un côté, STAPS de l'autre. Dans l'hypothèse où ils envisagent changer de formation au cours d'une des années suivantes, l'enseignement qu'il vont trouver en licence d'histoire leur est inégalement utile : il apparaît moins lié aux contenus dispensés en STAPS et davantage redéployable en droit ou pour ceux, non identifiables ici, se préparant aux concours des instituts d'études politiques (IEP).

Pour autant, c'est bien l'histoire qui est choisie comme alternative dans chacun des cas, une décision que l'on peut expliquer par attrait intellectuel même parmi ceux ayant connu une orientation contrariée, dans la mesure où elle constitue un prolongement d'un des enseignements du secondaire.

Enfin, si les bacheliers non généraux, sans mention et d'origine populaire sont les plus susceptibles d'avoir connu une orientation contrariée, ils se distinguent en outre par leurs aspirations : ils sont à ce titre beaucoup plus fréquemment des recalés de STS et, dans une moindre mesure, d'IUT, et le sont nettement moins de licence ou de CPGE que ne le sont les bacheliers généraux, d'origine sociale favorisée et ceux titulaires d'une mention bien ou très bien. On distingue ici comment le passé scolaire notamment canalise les aspirations d'orientation des bacheliers au moment de la transition secondaire-supérieur, notamment à travers l'exemple des bacheliers professionnels encouragés à s'inscrire en STS plutôt qu'à l'université (Orange, 2011).

Pluralité des parcours d'études suite à une orientation contrariée

On propose dans un second temps de recourir à une analyse de séquences pour analyser les parcours d'études de ces étudiants à l'orientation contrariée, en accordant dans les différents états retenus une place importante aux aspirations d'orientation au moment de l'entrée dans le supérieur. De fait, ces derniers indiquent si la formation d'inscription année après année était une formation qui avait été demandée sur APB quand il s'agit d'une formation de licence, STS ou IUT, les autres changements de formation (en CPGE par exemple) étant plus marginaux. De plus, dans la mesure où les réorientations se font majoritairement dans une autre licence, et que les redoublements y sont plus fréquents, il a été fait le choix d'également préciser le degré d'études pour ces formations.

L'analyse de séquences est complétée par une classification ascendante hiérarchique (CAH) afin de regrouper les parcours en fonction de leur proximité (via l'algorithme de Ward).

Un orienté contrarié sur dix connaît une orientation retardée

L'analyse de séquences sur les trois années post-bac permet de distinguer 9 types de parcours, représenté sur la figure 1. Les sorties de l'enseignement supérieur (sans changement de formation recensé) représentent premièrement une part non négligeable des parcours des

étudiants en histoire ayant connu une orientation contrariée, qu'il s'agisse d'une sortie dès la première année (18%, cf. tableau 1), à l'issue de celle-ci (24%) ou plus tardivement (7%). Ces étudiants sont par ailleurs systématiquement plus souvent des garçons, d'origine sociale (très) défavorisée, et plus fragiles scolairement (baccalauréat non général et pas de mention obtenue).

Les parcours de poursuite d'études en histoire avec validation de la première année de licence a minima sont quant à eux loin d'être négligeables pour des étudiants ayant d'abord envisagé étudier dans une autre formation, puisqu'ils concernent un étudiant sur cinq (19%), plus souvent titulaires d'un baccalauréat général et d'une mention.

Enfin, cinq parcours d'études, plus minoritaires, sont mis en évidence par la CAH : deux d'entre eux sont relatifs à des changements de formation vers une autre licence (11% et 6%), deux à des changements vers une formation de STS (4% et 3%), et un dernier groupe plus hétérogène regroupe les parcours restants (changement pour une formation en IUT ou en école de management par exemple, 5%). Or, deux de ces cinq parcours types (parcours 3 et 9), représentant près de 10% de l'ensemble des parcours, correspondent à des orientations retardées, c'est-à-dire vers une formation qui était davantage espérée tel que formulé sur la plateforme APB.

Des orientations retardées possibles pour les bacheliers non généraux et d'origine sociale défavorisée

Les orientations retardées en licence sont deux fois plus nombreuses qu'elles ne le sont en STS, et ce malgré un nombre plus important de recalés de STS parmi les orientés contrariés en histoire : les orientations retardées seraient ainsi plus probables lorsque l'étudiant aspirerait à rejoindre une formation de licence.

Les populations connaissant ces deux types de trajectoires présentent des similarités mais aussi des différences dans leurs caractéristiques socio-scolaires. Premièrement, les filles

sont proportionnellement plus nombreuses parmi les orientés retardés en licence (58%) et en STS (49%) qu'elles ne le sont parmi l'ensemble des orientés contrariés en licence d'histoire (44%). Elles sont d'ailleurs également plus nombreuses à connaître des parcours de poursuite avec validation en histoire, confirmant en cela des résultats obtenus sur le secondaire et le supérieur depuis plusieurs décennies désormais (Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot et Estabiet, 1992). Cette surreprésentation parmi les orientations retardées pourrait s'expliquer, en contrepoints aux parcours des groupes 2, 4 et 7, par un moindre décrochage des études, dans la mesure où les filles, plus discriminées sur le marché du travail, sont d'autant plus dépendantes de l'obtention d'un diplôme du supérieur²³.

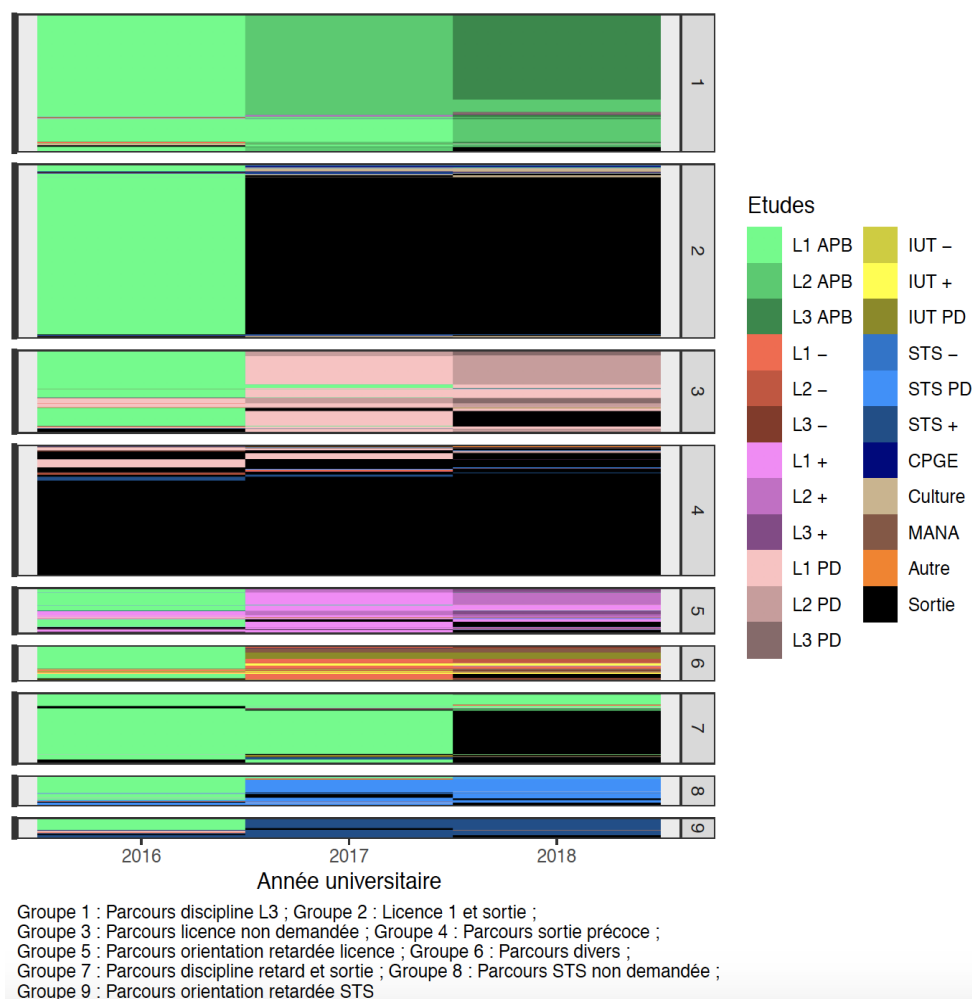
En revanche, alors que l'on observe qu'au sein des orientations retardées en licence, les étudiants plutôt favorisés socialement, titulaires d'un baccalauréat général et d'un niveau académique intermédiaire (mention assez bien) sont surreprésentés, les étudiants d'origine sociale plus modeste, titulaires d'un baccalauréat non général et d'un plus faible niveau académique le sont parmi les étudiants qui connaissent une orientation retardée en STS. Cela résulte pour partie d'aspirations socialement et scolairement situées comme on a pu le voir précédemment : dans la mesure où celles et ceux qui envisageaient étudier en STS et sont finalement admis en histoire diffèrent socialement et scolairement de celles et ceux aspirant à étudier en licence, il est logique que l'on retrouve ces différences dans les groupes de parcours. Pour autant, cela montre également que les orientations retardées ne concernent pas exclusivement les étudiants présentant un meilleur profil scolaire et les plus favorisés socialement.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que parmi les parcours d'études vers un STS non demandé, les bacheliers professionnels sont inversement sous-représentés : il semble ici plausible de conclure que les aspirations de étudiants issus de ces séries du secondaire sont

²³ Cette hypothèse nécessiterait cependant d'être confirmée par d'autres sources de données (entretiens et enquêtes quantitatives).

moins souvent conduits à faire évoluer leurs aspirations d'études, et qu'ils vont plus fréquemment essayer de retenter leurs chances en STS ou arrêter leurs études.

Figure 1 – Parcours d'études des orientés contrariés admis en licence d'histoire sur APB en 2016



Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 2 697 néo-bacheliers admis en licence d'histoire sur APB en 2016 suite à une orientation contrariée.
 Lecture : Le signe « + » (respectivement « - ») indique qu'il s'agit d'une formation qui avait aussi été demandée sur APB en 2016, et qui avait été classée plus (respectivement moins) haut dans la hiérarchie des vœux. Le signe « PD » signifie qu'il s'agit d'une formation qui n'était pas demandée sur APB en 2016, le signe « APB » qu'il s'agit de la formation d'admission dans APB, « MA-NA » qu'il s'agit d'une école de management/commerce. Les étudiants du groupe 2 connaissent un parcours d'entrée dans la discipline en 2016-2017, suivi d'une sortie de l'enseignement supérieur recensé à partir de 2017-2018.

Tableau 1 – Caractéristiques des étudiants des différents parcours issus de la CAH suite à une orientation contrariée en licence d’histoire

		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9
N		510 (19%)	642 (24%)	307 (11%)	482 (18%)	172 (6%)	131 (5%)	263 (10%)	112 (4%)	78 (3%)
Sexe	Femme	48%	39%	43%	43%	58%	49%	39%	39%	49%
Origine sociale	Très favorisée	15%	7%	15%	10%	12%	22%	7%	10%	5%
	Favorisée	10%	4%	6%	4%	8%	8%	6%	5%	1%
	Plutôt favorisée	26%	16%	20%	18%	26%	20%	15%	20%	8%
	Moyenne supérieure	13%	12%	11%	7%	9%	9%	8%	13%	9%
	Moyenne	10%	15%	13%	13%	13%	13%	9%	6%	12%
	Défavorisée	17%	23%	16%	25%	20%	16%	22%	24%	32%
	Très défavorisée	9%	24%	20%	24%	13%	11%	33%	21%	33%
Baccalauréat	ES	44%	17%	36%	18%	40%	48%	19%	31%	13%
	L	24%	12%	17%	8%	21%	15%	13%	10%	5%
	S	23%	6%	14%	9%	17%	15%	3%	5%	1%
	Technologique	8%	33%	22%	33%	15%	16%	31%	39%	49%
	Professionnel	1%	33%	11%	32%	7%	6%	34%	14%	32%
Mention	Très bien	11%	1%	13%	3%	4%	5%	0%	1%	0%
	Bien	21%	7%	15%	7%	13%	18%	4%	8%	6%
	Assez bien	30%	23%	24%	22%	31%	21%	21%	22%	28%
	Sans mention	39%	69%	49%	68%	51%	56%	75%	69%	65%

Sources : APB’Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 2 697 néo-bacheliers admis en licence d’histoire sur APB en 2016 suite à une orientation contrariée.

Lecture : Parmi les 510 étudiants du groupe 1, correspondant aux parcours de poursuite d’études (et de validation) en histoire (cf. figure 1), 48% sont des femmes.

Une orientation retardée en lien avec le passé scolaire et les aspirations d'études initiales

Dans un dernier temps, on cherche à observer l'effet propre de chaque variable. Trois modèles sont testés : appartenir au groupe 5 (orientation retardée en licence) plutôt qu'à un autre groupe pour ceux dont le premier vœu était une autre filière de licence (M1) ; appartenir au groupe 9 (orientation retardée en STS) plutôt qu'à un autre groupe lorsque le premier vœu était une formation de STS (M2) ; enfin, un modèle indépendant des groupes issus de la CAH où l'on observe le fait d'avoir connu ou non une orientation retardée au cours des trois premières années d'études, le type de formation du premier vœu étant contrôlé dans le modèle (M3). Pour des raisons d'effectifs, les différentes séries générales sont regroupées ; de même, les « très favorisée », « favorisés » et « plutôt favorisés » socialement sont rassemblés sous l'appellation « favorisée », tout comme ceux d'origine sociale « moyenne supérieure » et « moyenne » (sous la dénomination « moyenne » »), ainsi que les titulaires d'une mention bien ou très bien.

Une orientation retardée plus fréquente pour les filles

Dans chacun des trois modèles (tableau 2), les filles ont significativement plus de chances que les garçons de connaître une orientation retardée suite à une orientation contrariée, un résultat qui peut surprendre étant donné la littérature sur l'intériorisation plus forte chez les filles des verdicts de l'institution scolaire (Bugeja-Bloch & Couto, 2018), et qui nécessiterait d'être approfondi (cf. précédemment).

L'origine sociale apparaît quant à elle peu discriminante, si ce n'est pour les recalés de STS et dans un sens qui n'était pas celui attendu, puisque ce sont ici les élèves d'origine sociale plus modeste qui sont les plus susceptibles de connaître une orientation retardée. On peut penser que les recalés de STS d'origine sociale plus favorisée sont davantage enclins à moduler leurs aspirations et finalement étudier en histoire (ils sont proportionnellement plus nombreux à poursuivre en histoire et non à sortir des études, cf. tableau 1), ne retenant ainsi pas leurs chances, tandis que les plus modestes vont quant à eux davantage postuler à nouveau. Le

modèle relatif à l'ensemble des orientés contrariés (M3) tend quant à lui à invalider l'hypothèse d'une orientation retardée plus fréquente chez les plus favorisés du fait de leurs plus importantes ressources financières et temporelles : les aspirations sont amenées à évoluer une fois les études entamées, et il semble alors que ce soient davantage le cas pour les plus favorisés socialement.

Le poids du passé scolaire

Le modèle 3 souligne le désavantage associé à un baccalauréat professionnel et à l'absence de mention dans le fait de connaître une orientation retardée : déjà les plus sujets à l'orientation contrariée, ces derniers sont aussi les moins susceptibles de parvenir à rejoindre une formation au sein de laquelle ils espéraient davantage étudier.

Cet effet n'est cependant pas « linéaire », les bacheliers généraux et ceux titulaires d'une mention bien ou très bien n'ayant pas nécessairement des chances supérieures aux bacheliers technologiques ou d'un niveau intermédiaire. On retrouve ces résultats dans les modèles M1 et M2. Lorsque le premier vœu était une licence (M1), les bacheliers généraux ont significativement plus de chances de connaître une orientation retardée, mais pas ceux d'un bon niveau scolaire. On peut expliquer cela d'une part par de plus grandes difficultés rencontrés par les bacheliers professionnels à l'université du fait de leur scolarisation antérieure, les dissuadant de retenter leur chances comparativement aux bacheliers généraux. D'autre part, le résultat associé à la mention semble signifier que pour les meilleurs bacheliers, l'admission en histoire, si elle est associée à une orientation contrariée, n'est pas une orientation par défaut : comme rappelé en amont, elle peut tout autant convenir sans être un premier vœu, ce qui serait davantage le cas pour ces derniers. Lorsque le premier vœu était une formation de STS (M2), ce sont cette fois-ci les bacheliers technologiques qui ont significativement plus de chances de connaître une orientation retardée, ainsi que ceux titulaires d'une mention : on retrouve ici les signes d'une sélection scolaire à l'entrée, où les séries technologiques sont davantage valorisées que celles professionnelles, tout comme les étudiants d'un meilleur niveau. L'effet très marginal associé à la série générale pourrait lui aussi s'expliquer par une évolution des aspirations chez

ces derniers, qui poursuivraient alors en histoire (ou dans une autre formation, dans la mesure où les changements de formation dans une filière non demandée sur APB sont majoritaires, cf. figure 1 et tableau 1) plutôt que de retenter leurs chances en STS.

Tableau 2 – Connaître une orientation retardée suite à une orientation contrariée

		M1	M2	M3
Sexe	Homme	Référence		
	Femme	1,47	1,52	1,34
Origine sociale	Favorisée	Référence		
	Moyenne	0,93	1,53	0,99
	Défavorisée	1,04	1,79	1,02
	Très défavorisée	0,82	1,75	1,11
Série	Professionnelle	Référence		
	Technologique	1,00	1,75	1,35
	Générale	2,60	1,05	1,36
Mention	Sans mention	Référence		
	Assez bien	1,13	1,33	1,54
	Bien - Très bien	0,75	3,79	1,27
Type de formation du vœu 1	Licence	X		Référence
	STS			0,79
	IUT			0,59
	CPGE			0,51
	Autre			0,38
Constante		0,07	0,02	0,11
N		812	946	2 697
Log Likelihood		-333,12	-214,79	-989,18
AIC		684,20	447,60	2004,00

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 2 697 néo-bacheliers admis en licence d'histoire sur APB en 2016 suite à une orientation contrariée.

Lecture : Le modèle indique des odds ratio. À autres caractéristiques prises en compte constantes, un étudiant

admis en 2016 tout en ayant connu une orientation contrariée et titulaire d'un baccalauréat général a 1,36 fois plus de chances qu'un même étudiant titulaire d'un baccalauréat professionnel de connaître une orientation retardée (M3). La population étant exhaustive, les p-values, relatives à l'inférence statistiques, ne sont donc pas mentionnées.

Une orientation retardée facilitée dans les formations non sélectives

Enfin, le troisième modèle confirme que l'orientation retardée est plus fréquente pour les recalés de licence que pour ceux d'une formation de STS, IUT ou encore CPGE. Cela s'explique par les modalités d'admission dans ces filières, un refus d'admission en licence étant, à l'exception de celles dites sélectives, la conséquence d'un manque de places relativement à la demande des candidats (tout du moins sous APB), contrairement aux autres formations où cela résulte plus fréquemment d'un profil considéré comme désajusté aux exigences de la formation (Darmon, 2012, pour les CPGE). De fait, un étudiant non admis en licence pourra la seconde fois être finalement admis sans pour autant que son dossier n'ait changé.

Conclusion

Un étudiant sur dix ayant connu une orientation contrariée en histoire parvient finalement à rejoindre une formation où il envisageait davantage étudier, connaissant ainsi une orientation retardée. En tenant compte dans les parcours d'études des vœux formulés par les néo-bacheliers sur la plateforme Admission Post Bac et de leur hiérarchie, on montre alors que les réorientations ne peuvent systématiquement être associées à des difficultés rencontrées dans la filière d'études, et ne sont par conséquent pas synonymes d'échecs. Les formations de licences, et en l'occurrence ici l'histoire, remplissent alors - entre autres - un rôle de sas de l'enseignement supérieur indispensable pour les recalés des formations sélectives et/ou en tension, en permettant à ces étudiants, dont la transition entre secondaire et supérieur a connu des obstacles, de ne pas sortir du jeu scolaire (Bodin, Millet, 2011).

Cette population ayant connu une orientation contrariée, plus fragile scolairement que ne le sont ceux pour qui l'histoire constituait le premier vœu d'orientation, est toutefois inégalement sujette à connaître cette orientation retardée. Si les orientations retardées sont plus probables pour les recalés de licence et ceux présentant un meilleur dossier académique – l'effet attendu de ce dernier pouvant cependant être plus important, eu égard aux processus de sélection souvent sur critères scolaires des formations –, l'origine sociale semble en revanche avoir un effet marginal, tandis que les filles sont les plus susceptibles de connaître une orientation retardée que les garçons. Par ailleurs, une part importante des étudiants restent finalement étudier en histoire, et parvient à valider ses examens : c'est aussi que l'orientation ici qualifiée de contrariée (à travers l'indicateur du vœu 1) convient à une fraction d'entre eux, et ce parfois dès le début des études.

Enfin, précisons, comme l'a montré l'analyse de séquences, que les changements de formation se font davantage vers des filières d'études non demandées sur APB. Tout au long de leur cursus, les étudiants se familiarisent avec l'enseignement supérieur, se découvrent de nouveaux centres d'intérêts à travers les apprentissages qui leur sont proposés, tandis que certains ne sont au contraire pas confirmés. Les aspirations premières sont ainsi amenées à évoluer, faisant de l'orientation un processus sans cesse « en train de se faire ».

Références bibliographiques

- Baudelot Christian & Establet Roger (1992), *Allez, les filles!*, Paris, Seuil
- Bodin Romuald & Millet Mathias (2011), « L'université, un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2, 3, p. 225-242.
- Bodin Romuald & Orange Sophie (2013), *L'université n'est pas en crise: les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Édition du Croquant
- Bugeja-Bloch Fanny & Couto Marie-Paule (2018), « Le Parcoursup des filles », *La Vie des idées*
- Charles Nicolas (2015), *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation française
- Couto Marie-Paule, Clément Pierre & Blanchard Marianne (2019) « Parcoursup: infox et premières conséquences de la réforme », *La Pensée*, 3, p. 144-156
- Darmon Muriel (2012), « Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, 2, p. 5-29.
- Duru-Bellat Marie (1990), *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan
- Lemistre Philippe & Merlin Fanette (2019), *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur: le rôle des baccalauréats et des formations Bac+2.*, Paris, CNESCO.
- Merle Pierre (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55, p. 15-50.
- Minault Bertrand, Girardey-Maillard Maryelle, Jeauffroy Bruno, Jellab Aziz & Bergerat Sophie (2020), *La réorientation dans l'enseignement supérieur*, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse ; Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ; Ministère de la culture ; Ministère des sports, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.
- Orange Sophie (2011), *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*, Thèse de doctorat, Poitiers, Université de Poitiers.
- Orange Sophie (2018), « Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, p. 113-132.
- Razafindratsima Nicolas & Bonneville Lionel (2020), « Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2019 », *Note flash du SIES*
- Rossignol-Brunet Mathieu (2022), *Faire ses humanités. Aspirations et entrée dans les études des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines*, Thèse de doctorat, Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès.

Annexes

Cote sociale en fonction de la PCS des deux représentants légaux		
Cote sociale utilisée	Origine sociale du père ou de la mère (DEPP)	Si autre référent légal
Très favorisée	Deux "Favorisée A"	
Favorisée	"Favorisée A" et "Favorisée B"	
Plutôt favorisée	"Favorisée A" et "Moyenne"	
	"Favorisée A" et "Défavorisée"	
	Un "Favorisée A"	
	Deux "Favorisée B"	
Moyenne supérieure	"Favorisée B" et "Moyenne"	
	"Favorisée B" et "Défavorisée"	
Moyenne	Un "Favorisée B"	
	Deux "Moyenne"	
Défavorisée	"Moyenne" et "Défavorisée"	
	Un "Moyenne"	
		"Moyenne" ou plus
Très défavorisée	Deux "Défavorisée"	
	Un "Défavorisée"	
		"Défavorisée" ou non renseignée

Le tutorat entre pairs : un accompagnement vers la vie étudiante.

Faustine Rousselot
CREN
Le Mans Université

Résumé :

La transition lycée-université est reconnue, comme étant un moment difficile pour les étudiants, c'est dans le cadre d'un processus de construction d'une nouvelle identité que les bacheliers doivent passer de l'état de lycée à celui d'étudiant. Les étudiants doivent alors apprendre de nouvelles normes et formes de travail afin de réussir leur insertion dans le monde universitaire, mais tous ne disposent pas tous des ressources nécessaires pour permettre cette transition. Ces difficultés d'adaptation à cette institution représentent une source d'abandon ou encore d'échec en premier cycle de licence. Les politiques cherchent des solutions pour lutter contre ce problème grandissant, le tutorat fait partie de solutions proposées. Cet article aura pour ambition de comprendre de quelle manière le tutorat permet-il de faciliter cette transition entre le secondaire et l'université. Pour cela, nous nous appuyons sur des données qualitatives auprès des tuteurs mais aussi auprès des étudiants accompagnés.

Mots clés : Étudiant – Réussite – Tutorat – Transition Lycée-université – affiliation-accompagnement

1. Contexte de la thèse

Cette recherche prend naissance dans le cadre du projet Thélème, il s'agit d'un projet qui intègre la troisième vague du programme d'investissement d'avenir. Ce projet est expérimental sur dix ans, il est porté par deux universités : Le Mans Université et l'Université d'Angers. L'objectif de ce projet est d'accompagner les étudiants les plus fragiles mais aussi d'améliorer la réussite en licence. Pour mener à bien cette mission, ce projet se compose de cinq actions :

L'action une est appelé continuum lycée-université, elle aide l'étudiant à réussir son entrée dans l'enseignement supérieur. Dans la deuxième action, qui est centrale ici, concerne l'accompagnement et le tutorat, l'objectif est d'offrir un soutien adapté au besoin de l'étudiant. L'action suivante donne à l'étudiant le choix de sa vitesse de progression. La quatrième action

nommée évaluation et compétence permet à l'étudiant de voir ses progrès et ou ses blocages. Et enfin, la dernière est un appui numérique pour l'ensemble du projet.

2. Apports théoriques

2.1 La démocratisation du système universitaire

La transformation majeure du système éducatif, qui a eu lieu au cours du XXème siècle, est née dans la pluralité du public de l'école. L'accès à l'école a été élargi à de nouvelles populations ce qui a engendré de nombreuses modifications aussi bien dans les structures que dans les pratiques. Le terme de massification de l'enseignement laisse apparaître la notion de quantité. Et c'est bien à travers l'accroissement de la scolarisation pour l'ensemble des jeunes et l'allongement général des études que la massification est vue (Romainville, 2000). Cette massification est due à la facilitation de l'accès aux études à un plus large public.

Les premières transformations du milieu étudiant ont eu lieux dans les années 1960 avec une croissance rapide dans les effectifs d'étudiants. Ces effectifs sont le résultat de l'évolution du système éducatif (dans le primaire puis dans le secondaire), un accroissement des effectifs du au développement de la scolarisation et de l'allongement des études. Conjointement au développement du premier cycle du secondaire, l'accès au second cycle connaît un tournant lui aussi. Il s'agit de la volonté politique de mener « 80% d'une génération au baccalauréat », cette volonté est avancée en 1985 par J.-P Chevènement. La création du baccalauréat professionnel en 1985 accentue l'augmentation de l'accès à ce diplôme. Cette nouvelle certification permet d'ouvrir des portes à des élèves qui auparavant arrêter leurs études au CAP ou BEP, peuvent dorénavant prolonger leurs études.

En 2009, le taux d'accès au niveau du baccalauréat a augmenté pour atteindre 64,5%, dont 36,3% pour la filière générale, 17,1% pour la filière technologique et 11,1% pour la filière professionnelle (RERS 2010). Ce taux reste cependant inférieur à celui de 1994 qui comptait

67,7% d'une génération.

Cette augmentation massive de l'accès au baccalauréat signe l'ouverture de l'enseignement supérieur et sa massification.

La démocratisation, la massification du système éducatif ont ouvert les portes de l'enseignement supérieur. L'accès d'un plus grand nombre de jeunes à l'université signifie que ces nouveaux étudiants se sont diversifiés, que leurs profils ne sont plus les mêmes. Les étudiants viennent de différents milieux, les femmes aussi accèdent au supérieur, les parcours scolaires se diversifient grâce aux différents baccalauréats créés. Le statut étudiant se généralise. Payant la démocratisation du système éducatif dans son intégralité l'enseignement supérieur voit son nombre d'étudiants passer de 1 million en 1980 à plus de 2 millions en 2000 (Poullaouec et Lemêtre 2009), le cap des 2 millions était déjà franchi en 1995 (Rey, 2009).

Néanmoins, l'université est un monde à la fois connu et méconnu des lycéens, futurs étudiants. Ils ont une connaissance de l'institution qui ne suffit pas à les guider. « *Lorsqu'ils arrivent à l'Université, les étudiants découvrent un univers qu'ils connaissent par ouï-dire. Leurs enseignants du lycée leur en ont parlé, beaucoup ont un parent ou un ami qui est déjà passé par un premier cycle* » (Felouzis, 2001, p. 145). L'entrée dans l'enseignement supérieur n'est pas aisée pour tous. Ce passage nécessite un apprentissage, celui du métier d'étudiant. La partie suivante est consacrée à la transition secondaire et l'enseignement supérieur. Elle nous permettra de mieux comprendre les obstacles auxquels sont confrontés les nouveaux étudiants.

2.2 Devenir étudiant

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur provoque une rupture et cela en différents points : au niveau du rythme, des habitudes de vie, rapport aux études, à l'environnement scolaire mais aussi personnel : « *Bref, c'est un moment de bouleversement de l'ensemble des repères pour chacun des étudiants* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 87-88).

Selon Alberti et Laterrasse (2002), la transition entre le lycée et l'université peut engendrer

différentes difficultés :

- Des difficultés pédagogiques, qui sont liée au contenu des études, à la relation avec les enseignants ou encore l'organisation du travail.
- Des difficultés liées aux infrastructures universitaires
- Des difficultés d'adaptation personnel au système universitaire comme la solitude, l'absence de motivation...

C'est dans le cadre d'un processus de construction d'une nouvelle identité que les bacheliers doivent passer de l'état de lycéen à celui d'étudiant. Tous sont loin de disposer des ressources nécessaires pour permettre cette transition comme il le faut. Tous sont cependant confrontés à une rupture en entrant à l'université et doivent s'adapter à des conditions d'études inédites. À leur arrivée à l'université les étudiants doivent apprendre de nouvelles normes et normes de travail qui restent implicites (Coulon) Oberti lui parle de « *flou pédagogique* ». La trahison est un processus en trois temps ou en trois périodes : avant, pendant, après l'entrée à l'université selon Parent (2017). Pour Parent (2017), il faut considérer la difficulté de la transition non seulement comme le moment d'entrée dans l'université mais plutôt « *comme les multiplies cheminements et les circonstances façonnant leurs décisions de poursuivre des études supérieures* ».

Dans ce travail, la transition est vu comme le passage entre deux moments (avant et après le baccalauréat), deux institutions (lycée et université) et deux états (celui de lycéen à celui d'étudiant)

2.3 Le tutorat, un dispositif d'accompagnement

Le phénomène de massification à modifier le profit et une diversification des étudiants, ces changements se sont accompagnés d'une montée de l'échec au cours des premières années universitaires. Face à cette évolution, les décideurs politiques ont dû mettre en place des politiques pour accueillir ce nouveau public d'étudiants et de l'accompagner au mieux pour sa réussite.

Le tutorat est donc mis en place afin de répondre au phénomène de massification et de démocratisation de l'enseignement supérieur mais aussi afin de résoudre le problème grandissant de l'échec en première année universitaire. *« Établi à partir d'un cadre national aux marges de l'institution, le tutorat méthodologique était censé contribuer à résoudre les difficultés pédagogiques de la gestion d'un problème central, la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur »* (Sirota, 2003, p. 15).

Même si le tutorat se démocratise au sein du monde université, la loi d'orientation et réussite des étudiants (ORE) de 2018 a permis de propulser sa promotion. En effet, cette loi souhaite que les étudiants classés « Oui si » sur la plateforme Parcoursup soient admis dans une formation avec la nécessité d'un accompagnement afin de consolider leurs connaissances et leurs compétences. Cet accompagnement prend, dans de nombreuses universités, la forme du tutorat.

Selon Lepage et Romainville (2009), le tutorat est une *« situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement »*

Pour Deschênes & al. (2003), le tutorat est une *« activité de collaboration entre deux étudiants en vue de soutenir et de faciliter chez chacun le processus de construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage »*

3. Méthodologie

3.1. Terrain d'enquête

Le Mans Université représente notre terrain d'enquête, cette université sarthoise, est récente, puisqu'elle fêtait son quarantième anniversaire en 2017. Il s'agit d'une université de proximité qui rassemble environ 13 000 étudiants répartis sur trois UFR : Sciences et techniques, Lettres et Sciences humaines et enfin l'UFR d'éco-gestion et de droit. Chaque rentrée l'université du Mans ouvre ses portes à environ 2500 nouveaux étudiants.

Le fonctionnement du tutorat dans cette université est en évolution quotidienne, et s'adapte aux différentes demandes des composantes, il s'inscrit d'une démarche expérimentale. Mais de

manière générale, le tutorat Manceau fonctionne de la façon suivante : il s'agit d'un tutorat entre pairs, c'est à dire que ce sont des étudiants avancés (de la L2 au M2) qui vont accompagner les étudiants de première année. Il est prévu que chaque tuteur accompagne un groupe d'une dizaine d'étudiants. Ce tutorat peut s'organiser autour du volontariat ou alors être rendu obligatoire pour certains étudiants ciblés comme « fragiles ».

Le Mans université propose trois formes de tutorat qui permettent de suivre l'étudiant tout au long de l'année :

- Le tutorat d'accueil, qui a lieu les premières semaines après la rentrée, ce dispositif a pour objectif de familiariser les nouveaux étudiants avec les locaux du campus et obtiennent des informations diverses relatives au fonctionnement de l'université.
- Le tutorat de méthodologie au travail universitaire vient dans la continuité du dispositif d'accueil. Il est destiné à prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants arrivants. Il doit permettre aux étudiants de s'intégrer dans leur nouvel environnement mais aussi obtenir des informations sur le fonctionnement de l'université. Ce tutorat permet aux étudiants de se familiariser aux méthodologies universitaires comme : la prise de note, les révisions, les recherches documentaires.
- Le tutorat disciplinaire qui est mis en place tout le reste de l'année propose aux étudiants accompagnés de revenir sur des notions abordées en cours avec leurs enseignants.

Concernant le recrutement des tuteurs, les étudiants intéressés peuvent envoyer leur candidature au pôle tutorat, puis elles seront étudiées par les chargées de missions mais aussi les équipes pédagogiques. Une fois, les tuteurs recrutés, ils ont l'obligation de suivre un temps de formation afin de leur donner les clés afin de cerner leurs missions. Enfin, il est important de noter que l'ensemble des tuteurs de l'Université du Mans sont rémunérés.

Pour montrer l'importance du tutorat à Le Mans Université, sur l'année 2021-2022, par semestre, nous comptons environ cinquante tuteurs recrutés pour 500 étudiants environ, et plus de 600 heures de tutorat dispensé.

3.2. Recueil de données

Pour le rappel, l'objectif de cette recherche est de comprendre de quelle manière ce dispositif d'accompagnement permet de faciliter la transition entre le lycée et l'université pour les étudiants primo-arrivants. Plus précisément, nous nous sommes intéressés à qui sont ces étudiants : les tuteurs mais aussi les étudiants accompagnés, à la manière dont ils ont vécu leurs premiers moments dans le monde universitaire et enfin nous avons réaccueillis leurs expériences vis-à-vis des séances de tutorat.

Pour recueillir l'ensemble de ces données, nous avons eu recours à une approche systémique de type qualitative. Nous avons fait le choix de nous appuyer sur des entretiens semi-directif, ils ont pour objectif la compréhension d'un petit nombre de cas selon leur spécifié et en les situant dans leur contexte. L'utilisation de cette méthode va permettre d'une part de mettre en évidence des motifs sous-jacents aux comportements humains et d'autre part de les interpréter pour pouvoir les comprendre.

Nous avons menés des entretiens semi-directif auprès de soixante étudiants tuteurs et de quarante étudiants accompagnés. Cette population s'est constituée à partir d'étudiants volontaires, dans le sens où l'ensemble des tuteurs de l'université du Mans ont été contactés, ceux qui ont accepté de passer l'entretien ont été interrogés. L'objectif de ces deux enquêtes étaient assez similaire, dans un premier temps l'objectif le but était de savoir qui sont ces étudiants, de savoir comment ils ont vécu leurs premiers moments à l'université et pour terminer de comprendre comment ils vivent l'expérience du tutorat.

4. Présentation des résultats

Les données qui nous recueillies auprès de nos deux publics permettent dans un premier temps d'établir qui ils sont et de pouvoir créer un profil de ces étudiants. Dans un second temps, l'enquête nous a permis de comprendre la manière dont ils ont vécu leurs premières semaines à l'université et quels types d'obstacles, ils ont pu rencontrer et pour terminer nous verrons comment le tutorat intervient dans ce moment transitoire.

4.1 Les étudiants acteurs du tutorat

Les étudiants tuteurs

Les éléments que nous avons recueillis nous permettent d'établir un profil des étudiants tuteurs de Le Mans université. Notre échantillon représente l'ensemble des UFR de l'Université du Mans, il se répartit de la manière suivante : dix d'entre eux viennent de l'UFR d'économie-gestion, une quarantaine sont issus de l'UFR sciences et techniques et enfin dix tuteurs sont des étudiants de lettres et de sciences humaines et sociales. La surreprésentation des tuteurs issus de l'UFR sciences et techniques s'explique par le fait que ce dernier est celui qui compte le plus d'étudiants, le nombre de tuteur est donc proportionnel au nombre d'étudiants à accompagner. La population étudiée révèle que cette pratique ne semble pas être genrée puisque cette dernière est composée d'autant de tutrices que de tuteurs. La plupart des étudiants recrutés semblent être de bons étudiants puisque 80% d'entre eux ont obtenus le baccalauréat avec une mention. En interrogeant les étudiants sur leur projet professionnel, nous nous sommes rendu compte que nombreux d'entre eux, 63% d'entre eux avaient pour objectif de se tourner vers l'enseignement. Et enfin, pour terminer sur le profil des étudiants tuteurs, l'enquête a pu montrer que 41% des tuteurs interrogés avaient été eux-mêmes accompagnés lors de leur première année à l'université. Cette donnée est intéressante en plusieurs points : il vient dans un premier temps questionner qui sont ces étudiants tutorés mais aussi ce qu'ils viennent chercher en séances de tutorat et dans un second temps, nous pouvons aussi nous demander pourquoi ils font le choix de devenir tuteurs, est-ce que leurs expériences en tant que tutorés à une influence sur le fait de devenir tuteur à leur tour. Nous allons répondre à la première interrogation en établissant le profil des étudiants tutorés.

Les étudiants tutorés

Par ailleurs, des entretiens semi-directifs que nous avons menés auprès des quarante étudiants qui assistent aux séances de tutorat, certains éléments nous permettent de savoir qui sont ces étudiants. Notre échantillon étudié représente l'ensemble des UFR de le Mans Université : 50% viennent de l'UFR ST, 25% des tutorés sont issus de l'UFR LLSH et le restant appartiennent à

l'UFR de droit et d'éco-gestion. Comme pour les tuteurs, nous ne pouvons pas affirmer que suivre des séances de tutorat est un comportement genré, puisque nous observons une équité : 21 étudiants accompagnés sont des garçons sur l'ensemble de notre population. 62% des tutorés a obtenu son baccalauréat avec une mention, cette donnée est interrogante puisqu'elle souligne que les étudiants accompagnés semblent être de bons étudiants, ce qui nous amène à nous demander si nous arrivons à cibler les étudiants qui en auraient le plus besoin et dans un second temps, cela questionne aussi sur ce que ces étudiants viennent chercher en séance de tutorat. Nous notons par ailleurs que seulement onze d'entre eux sont dans l'obligation de suivre les séances de tutorat, ce qui signifie que 72% de notre population étudiée ont fait le choix de s'inscrire de manière autonome aux séances de tutorat. Ce résultat permet de faire l'hypothèse que ces « bons étudiants » décident de s'engager dans le dispositif peut-être dans le but de se rassurer ou encore de travailler autrement et non parce qu'ils se sentent en difficulté.

4.2

Les premières semaines universitaires

Comme nous avons pu le voir précédemment, devenir étudiant n'est pas quelque chose d'inné mais nécessite un certain temps d'adaptation, et que cette transition représente de nombreux bouleversements dans les habitudes scolaires. Nous avons fait les choix de questionner l'ensemble de notre population sur la manière dont ils ont vécu leurs premiers moments à l'université, nous avons fait l'hypothèse que l'expérience de cette transition exercerait peut-être une influence sur la manière dont les tuteurs réalisent leur séance de tutorat.

Les discours des tuteurs et des tutorés est similaire, en effet, ils reconnaissent que de passer du secondaire à l'université représente un changement conséquent comme l'explique très bien cette tutrice « *parce que la première année, j'ai fait un mental break down mais total, je voulais tout abandonner, je voulais retourner chez mes parents, et me cachait dans mon lit. C'était horrible, la première année était juste catastrophique* »

Les entretiens auprès de ces étudiants ont permis de mettre en avant différents types de difficultés qu'ils ont pu rencontrer lors de leurs premiers moments à l'université, nous les avons

classifiés.

Dans un premier temps, nous avons pu observer des difficultés liées à l'autonomie à laquelle font face les nouveaux étudiants et laquelle ils ne sont pas habitués. En effet, le rythme universitaire est très différent de celui du secondaire, ce qu'explique un tuteur : « *L'autonomie, par rapport au nombre de cours au lycée, c'était 8h-18h, on était encadré, on avait juste le week-end (...) une fois en arrivant ici on a par exemple un cours le matin, le TD l'après-midi donc la charge de travail personnel est plus intense fin l'autonomie est beaucoup plus requise qu'au lycée.* »

Le deuxième type de difficultés correspond à leur environnement social c'est à dire que les étudiants se retrouvent dans un nouvel environnement avec de nouvelles personnes, ils sont parfois sans repère. Certains ont quitté le domicile familial mais une grande majorité ont quitté leur camarade de lycée, ceux qui pour beaucoup provoquent un sentiment de solitude.

Pour terminer, la dernière difficulté à laquelle les étudiants font face c'est le changement de relation pédagogique qu'ils entretiennent avec les enseignants, c'est ce qu'explique cette étudiante de physique chimie : « *Je sais bien qu'ils ne peuvent pas s'occuper de tout le monde, surtout que les profs ils ont la recherche tout ça à côté mais c'est vrai du coup je pense qu'on se sent un peu délaissé et noyé dans le grand bain d'un coup* ».

En effet, à l'université, les relations entre les étudiants et les enseignants sont différentes. Les cours en amphithéâtres limitent les échanges et les interactions entre ces deux acteurs, pourtant, nous savons très bien ces échanges favorisent la réussite : « Or la réussite et l'échec se jouent aussi – voire principalement – au sein même des interactions entre enseignants et étudiants » (Romainville & Michaut, 2012)

Selon Coulon & Paivandi (2008), les étudiants regrettent, entre autres, la faiblesse de leur relation avec leurs enseignants. Paivandi & Espinosa (2013, p. 3-4) rappellent que d'après « *les étudiants de premier cycle entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières* ».

Les étudiants ne sont pas la préoccupation première des enseignants du supérieur qui n'ont pas été formés au professorat, contrairement à ceux du secondaire.

Néanmoins, il est important de relever que ces difficultés ne sont pas identiques tous, elles semblent moindres si l'étudiant a connu une réorientation ou encore un redoublement. Nous avons aussi observé que l'arrivée à l'université semblait plus simple lorsque l'étudiant avait un aîné qui avait lui-même étudié à l'université comme l'explique cette tutrice : *« J'avais la chance d'avoir une grande sœur et ma mère qui étaient passé par là et qui m'ont mon conseiller aussi je trouve que c'est pas mal aussi pour... tu te sens moins perdu. Et puis voilà, pour pas faire de bêtises bah du coup, elles m'ont bien dit : fais attention, travaille bien... »*

En interrogeant les tuteurs sur les raisons pour lesquels ils décident de devenir tuteurs, certains expliquent l'avoir fait avant tout pour aider les nouveaux étudiants et que l'expérience de leur année précédente les a encouragé à devenir tuteur comme l'explique cet étudiant de biologie : *« Justement c'est parce que moi, quand je suis arrivé en L1 biologie il n'y avait pas de tuteur, et en fait j'aurais bien aimé avoir des tuteurs qui m'accompagne dans les choses que je ne comprenais pas »*

Maintenant que nous savons quelles sont les difficultés qu'éprouvent les étudiants primo-arrivants, nous allons voir comment le tutorat mais aussi les tuteurs permettent de palier à ces difficultés.

Le tutorat : une aide à l'affiliation ?

Comme nous l'avons vu le tutorat est une des solutions proposées afin de lutter contre l'échec à l'université, ce dernier peut prendre naissance dans le moment difficile qui est la transition entre le lycée et l'université. Interroger les tuteurs et les tutorés a permis de mettre en évidence différentes facettes du rôle du tuteur qui servent aux étudiants accompagnés.

Les tuteurs vont jouer un rôle relationnel c'est-à-dire qu'il va encourager et soutenir l'apprenant mais aussi stimuler et maintenir sa motivation. Le tuteur est vu par les étudiants comme une personne ressource, comme un soutien comme le montre cette étudiante en droit : « *elle nous demande comment ça se passe et si ça va, et puis ce qui est bien aussi, on sait que si on a un problème un peu personnel, dans le sens ou si on est plus motivé par le droit, je sais que je pourrais aller la voir pour un peu me motiver.* »

Nous avons pu observer que les interactions entre les deux acteurs n'étaient pas seulement dédiées à des contenus disciplinaire, le tutorat semble être un lieu d'échange sur la discipline, la filière, l'université, ce qui permet un repérage et une meilleure connaissance des règles et des codes universitaires. Le tuteur fait part de son expérience qu'il a acquises tout au long de son métier d'étudiant.

Comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants de première année sont sensibles à la distance qu'il existe entre eux et les enseignants. Le tutorat semble être un lieu pour remédier à ce sentiment, ce qu'explique cet étudiant en physique : « Je me suis inscrit partout et euh pour moi c'était le seul soutien que j'ai quoi, en physique si tu ne comprends pas, t'as beau aller sur internet tu ne comprends rien, franchement il faut qu'il y ai quelqu'un qui t'explique. Et oui j'avais une grosse attente sur le tutorat. » Cette idée est complétée par ce tutoré d'éco-gestion : « *Pour moi, c'est apporté un soutien, quelque chose en plus qu'on n'a pas avec les profs, que ce soit dans les cours magistraux ou en TD.* » Ces verbatims permettent de mettre en évidence la nécessité du tuteur, il est perçu comme un complément, comme la personne venant combler les manquements, les défauts du système universitaire.

Les séances de tutorat sont un accompagnement disciplinaire, l'activité principale des tuteurs est le rappel de connaissance, même si elles ne représentent pas un cours de par son contenu ou sa structure néanmoins les tuteurs proposent et gèrent différentes formes d'exercices relatifs à des contenus disciplinaires. Le tuteur va donc donner des explications de cours, que lui-même aura acquis dans son cursus universitaire. D'après les tutorés, les explications sont beaucoup

plus compréhensibles. C'est d'ailleurs ce que recherchent les étudiants qui s'inscrivent en séance de tutorat : des explications plus simples et un endroit où ils peuvent poser des questions. Il semble que la demande des tutorés et l'offre des tuteurs soient en corrélation ce qui permet de voir les effets de ce dispositif comme le montre le discours de cet étudiant en géographie : « *Je sais qu'il y a des matières où sans le tutorat je n'aurais pas eu les notes que j'ai eu, c'est sûr et certain* »

Ces discours révèlent l'importance de cette proximité entre les deux acteurs. En effet, il est important de souligner que les tuteurs étudiants sont les personnes les plus proches des néo-étudiants, ils sont plus proches que des enseignants. Ils sont donc plus à même d'utiliser un langage similaire ou alors de comprendre des difficultés qu'eux-mêmes ont pu rencontrer il y a quelques années ou quelques mois. La sensibilité qu'éprouve le tuteur vis-à-vis des problèmes vécus par ses successeurs est appelée « *congruence cognitive* » (Moust, 1993)

Conclusion

Aujourd'hui, si la forme de tutorat enseignants-étudiants est plus commune, le tutorat entre étudiants nous semble pertinent, il pose de nombreuses questions sur la création ou recréation du lien social basé sur la confiance et l'échange. Ce tutorat entre pairs permet de renforcer la synergie entre étudiants, tout en apportant un échange de savoirs et de compétences. Nous pouvons retrouver dans le tutorat, une qualité pédagogique dans la mesure où le tuteur va devoir expliciter ses pratiques afin de se faire comprendre par le néo-étudiant, situation qu'il est possible de relier à la notion d'« effet-tuteur ». Il faut aussi noter que cet accompagnement s'inscrit dans une logique de parrainage dans le sens où l'étudiant avancé ayant acquis une expérience au sein de l'institution sera en mesure de la partager aux nouveaux étudiants. Évidemment, le tutorat entre étudiants n'a pas la prétention de remplacer l'enseignement ou l'enseignant en tant qu'expert des contenus et principal médiateur du savoir. Cette forme de tutorat est à analyser en complémentarité des accompagnements traditionnels réalisés par les équipes pédagogiques.

Références bibliographiques

ALBERTI Christiane & LATERASSE Colette (2002), « Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'Université. Symp- tômes d'hier et d'aujourd'hui » dans Colette Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris, L'Harmattan, p. 77-118.

COULON Alain (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

COULON Alain & PAIVANDI Saeed (2008), « État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur » Paris, *Rapport pour Observatoire de la Vie Étudiante*.

DESCHÊNES André-Jacques & Al (2003), « Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens », *Revue de l'éducation à distance*, n°1, p.19-41.

FELOUZIS Georges (2001), *la condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, Presses universitaires de France.

LEPAGE Pascale & ROMAINVILLE Marc (2009), *Le tutorat en Communauté française de Belgique, inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*, Bruxelles, Fondation Roi Baudoin.

OBERTI Marco (2007), *L'école dans la ville: Ségrégation - mixité - carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po.

PAIVNADI Saeed & ESPINOSA, Gaëlle (2013), « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université », *Distances et Médiations des Savoirs*, n°4.

ROMAINVILLE Marc (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

ROMAINVILLE Marc & MICHAUT Christophe (2012), « Conclusion » dans Marc Romainville & Christophe Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck, p. 249-262.

SIROTA Régine (2003), « Entrée à l'université et tutorat méthodologique. Déclinaisons des mises en place institutionnelles d'un dispositif de formation et autonomie des universités », *Recherche & Formation*, N°43, p. 5-15.

POULLAOUÉC Tristan & LEMÊTRE Claire (2009), « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°167, p. 5-11.

REY Olivier (2009), « Chapitre 3. 1987-1997 : la France redécouvre ses universités » dans Louis Gruel & al (Éd.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 125-170.

Caractériser les transitions vécues des étudiants de Le Mans

Université : analyse du cycle de licence dans une dimension expérientielle.

Julie Trémoureux
Laboratoire Espace et Société, ESO (UMR 6590)
Le Mans Université

Résumé

L'arrivée dans l'enseignement supérieur se traduit par une succession de processus transitionnels qui participent à la construction de l'identité étudiante. Une approche ethnosociologique menée auprès d'étudiants inscrits en troisième année de licence à Le Mans Université, via la production de récits de vie, permet de saisir les pratiques et représentations étudiantes qui caractérisent de tels processus. La spécificité du profil étudiant manceau, inscrit dans un site universitaire de ville moyenne, et l'impact de la crise sanitaire sur le cycle de licence impactent les transitions académiques, pédagogiques et affectives que vivent étudiants. Cette communication rend compte de la pluralité des phénomènes transitionnels vécus, dans une dimension expérientielle.

Mots-clés : Récits de vie, Transition, Licence, Représentations

Introduction

Dans cette communication il est question de la transition lycée-université, dont je propose de retenir la définition formulée par Saeed Paivandi dans *Apprendre à l'Université* (2015) : la transition lycée-université correspond à un changement progressif d'identité, à une « quête d'identité ». Les individus abandonnent leur identité de lycéen (héritée car subordonnée à des ancrages socio-démographiques) pour une nouvelle identité étudiante, construite par l'apprentissage du « métier d'étudiant » (A. Coulon, 1997).

Coulon établit trois temps concourant à l'apprentissage du métier d'étudiant, qu'il caractérise par « l'affiliation » (soit l'appropriation de nouvelles normes et la construction de nouvelles habitudes nécessaires pour réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur). L'affiliation

s'apparenterait à trois ruptures successives. D'abord affective, avec le passage à une vie plus autonome, puis intellectuelle, avec une acquisition différente du savoir et enfin sociale, avec de nouvelles conditions d'existence générales. Et si cette typologie n'a pas été spécifiquement mobilisée comme grille d'analyse des récits de vie étudiants sur lesquels la communication s'appuie, elle s'est imposée d'elle-même (comme les différents pans d'un processus multidimensionnel), à quelques nuances près.

Effectivement, trois phénomènes semblables sont saillants dans les discours recueillis. Cette communication portera en particulier sur trois types de transitions vécues. La transition que je nommerai académique, la transition pédagogique et enfin une transition sociale. Ces différents éléments participent à construire les parcours étudiants.

Ma question de départ est donc la suivante : comment caractériser ces trois processus transitionnels en cycle de licence, à partir de l'expérience vécue des étudiants ? Comment les étudiants appréhendent-ils ces différents phénomènes constitutifs de leurs parcours ? Je propose d'explorer les parcours étudiants dans une dimension expérientielle. Et pour cela j'ai recours à des témoignages sous la forme de récits de vie.

1. Méthodologie : les clés de lecture de l'expériences vécue étudiante

1.1 Le récit de vie comme approche

En effet, cette communication s'appuie sur un corpus de témoignages qui donnent directement la parole aux étudiants qui évoquent, au travers d'une narration, l'expérience de leur scolarité. Ces témoignages ont pris la forme de récits de vie, issus d'entretiens orientés. Comme le préconise Mucchielli (1991), j'ai choisi d'orienter les récits en fonction de ma question de recherche, donc sur la période universitaire et les pratiques étudiantes. Ma démarche s'inscrit donc dans la définition du récit de vie formulée par Bertaux (Le Récit de vie, 2016) comme un « discours improvisé au sein d'une relation dialogique avec un chercheur qui

l'a d'emblée orienté vers la description d'expériences pertinentes pour l'étude de son objet d'études ».

Concernant l'objectif des récits de vie, il s'agissait d'amener les étudiants à faire la narration de la période universitaire, d'un point de vue académique et extra-académique. Le but était de les amener à me fournir les clés de lecture de leurs parcours et leurs pratiques, qui m'ont permis par la suite de comprendre les processus transitionnels qui jalonnent ces parcours. Pour cela, j'avais à ma disposition une feuille de route, moins sous la forme d'une grille de questions que de réflexions sur certains sujets essentiels à aborder avec les enquêtés.

1.2 Population d'étude

Concernant la population de cette étude, j'ai adressé ma demande de témoignage aux promotions d'étudiants de troisième année de licence en 2021-2022 de Le Mans Université. Concrètement, ma demande a été adressée par mail et la participation aux récits de vie reposait sur la base du volontariat. Les témoignages se sont déroulés en présentiel à la BU du Mans ainsi qu'en distanciel via zoom. Même si j'ai privilégié les récits de vie en présentiel, j'ai souhaité laisser la possibilité du distanciel pour que les étudiants puissent facilement synchroniser leurs emplois de temps au mien. Cela m'a permis de capter des récits d'étudiants qui n'auraient pas pris le temps de me rencontrer en face à face.

35 étudiants se sont portés volontaires pour me partager leurs expériences. Ma population d'étude se compose donc de récits de vie de 20 étudiantes et 15 étudiants, issus des UFR ST (15/35) et LLSH (14/35) en majorité, ainsi que de l'UFR DEG (6/35). 14 composantes sont concernées et seuls les étudiants du campus du Mans ont participé. Le Mans Université est composée d'un campus principal au Mans en Sarthe (72) et d'une antenne à Laval en Mayenne (53). Cette étude porte uniquement sur les expériences vécues d'étudiants manceaux.

1.3. La « proximité » comme spécificité mancelle agissante

Les récits de vie sont les produits d'une population spécifique, qui est donc inscrite à Le Mans Université, autrement dit dans une « université de proximité », que l'on nomme aussi « site universitaire de ville moyenne ».

Les universités de proximités voient le jour dans les années 1960-70, dans un contexte de massification des effectifs étudiants et de démocratisation qualitative de l'enseignement supérieur, avec cette exigence sociale de rendre plus accessible l'enseignement supérieur. Les universités de proximité se développent donc sous l'impulsion de l'état qui souhaite favoriser cet accès à l'ES, notamment pour les étudiants les moins mobiles (Kamanzi et al, 2017).

Le Mans Université possède toutes les caractéristiques d'une université de proximité. Créée en 1977, elle accueille aujourd'hui environ 12 500 étudiants sur le campus mancel et 300 de plus à Laval. Au Mans en particulier, elle prend la forme d'un campus à la française, typique de ce type d'établissement (Hottin, 1999). Le Mans Université concentre toutes les structures nécessaires au suivi des études dans un unique espace excentré aux franges de la ville. Son architecture en béton, standardisée et imposante est typique des années 1970-80. Enfin, elle se situe dans un département encerclé d'universités historiques nées sous l'Ancien Régime (Paris, 1257 ; Orléans, 1305 ; Angers, 1337 ; Caen, 1432 ; Rennes, 1735).

Le plus important c'est que la spécificité de l'établissement se lie dans le profil de sa population étudiante. 66 % des étudiants sont recrutés localement. Les CSP moyennes et employées sont les plus représentées contrairement à l'échelle nationale. 64 % des primo arrivants 2019-2020 concernés selon l'EVePE 2020, contre 49 % à l'échelle nationale. Ce qu'il faut retenir c'est qu'une majorité des étudiants inscrits à Le Mans Université sont cohabitants. Avec 70 % des étudiants qui vivent toujours chez leurs parents en première année de licence contre 33 % à l'échelle nationale en 2020 (OVE). La décohabitation est plus tardive pour les étudiants des universités de proximité (Belghith et al, 2020). Or, selon Alain Coulon l'apprentissage du «

métier d'étudiant » passe entre autre par le détachement à la sphère familiale (1997), ce qui n'est pas le cas pour un certain nombre d'étudiants inscrits au Mans.

C'est la spécificité de mon terrain de recherche, et donc de ma population d'étude, qui m'amène donc à formuler la problématique suivante : comment les étudiants d'une université de proximité appréhendent-ils leurs parcours d'étude en cycle de licence ? Ma communication s'inscrit dans une démarche heuristique dont l'objectif est d'apporter une meilleure compréhension de l'expérience étudiante dans une université de proximité.

2. Des processus transitionnels communs aux parcours étudiants

2.1 Une transition « académique »

J'ai exploité les récits de vie obtenus via une double analyse, à la fois thématique et biographique. Le travail conjoint de ces deux types d'analyse m'a permis d'identifier trois processus transitionnels qui construisent l'identité des étudiants de Le Mans Université : transition académique, transition « affective » et transition pédagogique.

La première transition est donc académique. Quand il s'agit d'appréhender leur expérience universitaire, les étudiants évoquent presque systématiquement l'entrée en première année de licence et leurs premières impressions sur le campus. La rentrée universitaire est source d'une appréhension générale, qui dure plus ou moins dans le temps selon chacun.

Une étudiante inscrite en Droit se remémore son arrivée à l'université, qu'elle n'a pas su comment préparer durant l'été. Elle compare cette rentrée à son arrivée au collège, autre grande transition académique du Primaire vers le Secondaire, qui avait engendré des sentiments similaires à l'époque. Les on-dit de ses proches qui permettent de se faire une vague idée de l'université mais ne contribuent pas à la rassurer, l'arrivée dans un nouveau « monde » dont elle ne connaît pas le territoire, et la découverte d'une nouvelle équipe enseignante et son discours

d'accueil sur le taux de passage en deuxième année (20 % se rappelle l'étudiante) sont autant d'éléments qui l'amène à la conclusion suivante :

« C'était un peu flippant de prime abord, mais quand on est vraiment motivé, ce n'est pas ça qui allait nous décourager. Mais du coup, j'ai eu plus d'appréhension avant et dès que j'ai été dedans j'étais vraiment comme au collège, j'étais perdue dans les salles, j'étais un peu "mais c'est quoi ce monde ?". » Récit n°11/35.

Ce témoignage rappelle un temps de l'« affiliation » précis : l'ambiguïté de la situation dans laquelle un étudiant n'est pas dans son passé scolaire familial ni dans un avenir universitaire. Il est intéressant de constater que cette étudiante réalise lors de son récit que son appréhension est plus grande en amont de la rentrée qu'une fois vécue. Ce n'est pas tant le nouveau « monde » auquel elle est confrontée qui est source d'angoisse que le sentiment d'inconnu qui l'entoure.

Une autre étudiante évoque cette perte des repères acquis et la nécessité d'en construire de nouveaux pour dépasser le stress de la rentrée.

« J'ai trouvé ça très stressant, j'étais très stressée de savoir comment ça allait être et tout, parce que c'était dans un établissement beaucoup plus grand quand même. Et comme on est tous partis dans des études différentes, peur de me retrouver seule. » Récit n°13/35.

L'étudiante ajoute rapidement que sa situation émotionnelle s'est améliorée avec la création de nouveaux liens amicaux. Un autre récit présente la situation inverse, où une étudiante originaire du Mans a conservé ses amis et donc des repères sociaux, et de ce fait elle n'exprime pas d'angoisse en évoquant la période de la rentrée

« Ça s'est vraiment bien passé. Surtout que moi, dans notre groupe d'amis ici, il y en a peut-être six qui viennent de Yourcenar, donc moi je savais que je n'allais pas être toute

seule parce qu'on était vraiment beaucoup à venir de Yourcenar et aller en bio. » Récit n°22/35.

Un étudiant inscrit en double licence Histoire-Géographie, également originaire de Sarthe et ayant réalisé son lycée à Allonnes aux portes du Mans, témoigne d'une expérience similaire et prolonge la réflexion par un constat sur la continuité perçue entre le lycée et l'université.

« Une fois entrée dedans [à l'université], vu que j'ai cinq amis du lycée qui étaient avec moi en licence, qui sont venus en fac d'histoire, je n'étais pas tout seul donc je supposais que ça allait bien se passer. [...] C'était un peu une poursuite du lycée où plus les années passaient plus on était autonomes, on mangeait à l'extérieur, on sortait en ville ou on faisait ce qu'on voulait. L'université c'était un peu le prolongement de tout ça. » Récit n°6/35.

Certains étudiants gardent leurs repères, sociaux et/ou sensibles, généralement construits durant leurs années lycée et qui leur permettent de moins appréhender cette transition académique.

2.2 Une transition « affective » tardive

Une autre façon de conserver certains repères cruciaux, surtout pour les étudiants originaires de Sarthe (rappelons qu'ils sont deux tiers en 2019-2020), c'est de rester vivre chez leurs parents ou un membre de leur famille. La thématique du logement, récurrente dans les témoignages, permet d'aborder la question de la transition « affective ». Coulon décrit ce processus par le détachement physique à son ancien groupe d'appartenance permettant l'acquisition d'une plus grande autonomie.

Plus de la moitié des récits (20/35) font état, plus ou moins rapidement, du détachement à leur foyer d'origine. Cette étudiante inscrite en licence de Géographie et originaire de Sarthe réside dans un appartement du parc locatif manceau et raconte ceci :

« C'est l'immensité et la responsabilité d'habiter seule dans un logement, venir à pied, s'autogérer. C'est vrai que le tremplin a été un peu dur les premières semaines. Mais voilà, après quelques repas grillés j'ai réussi à "m'adapter" entre guillemets. On est projetés dans une vie de jeune adulte en fait. » Récit n°2/35.

Excepté ce témoignage qui aborde la question du logement d'un point de vue réflexif, la majorité des récits des décohabitants ne s'attardent pas sur cet aspect de leurs parcours. Ils évoquent rapidement l'emménagement en cité universitaire, appartement locatif ou collocation, sans préciser comment ce changement est vécu. Ils sont dans le factuel et non l'émotionnel comme il serait pourtant possible de s'y attendre puisqu'il s'agit d'un moment charnière dans le parcours étudiant. Paradoxalement, ce sont les cohabitants, dont le statut dans le logement est resté le même entre l'enseignement secondaire et le supérieur, qui sont les plus bavards à ce sujet. Ils évoquent spontanément les raisons de leur cohabitation, sans que j'ai à les orienter sur le sujet. Ainsi, la praticité est la plus souvent mentionnée. Une étudiante en Erasmus en Italie au moment du témoignage se remémore le sentiment de confort que son ancien statut de cohabitante lui procurait.

« J'ai aimé habiter chez moi. Ça m'a quand même bien simplifié la tâche, parce que je n'avais pas toutes les démarches personnelles. Les courses, tout ce qui est des tâches quotidiennes à faire. J'en faisais mais d'une façon assez moindre. J'ai aimé vivre chez mes parents. » Récit n°11/35.

Un autre étudiant, originaire du Mans, fait allusion à la proximité entre la résidence parentale et l'université mancelle. Il en fait la raison principale à la fantaisie de prendre un logement personnel dans ces conditions.

« J'habite chez ma mère à cinq minutes de la fac, c'est vraiment juste à côté. [...] J'habite juste à côté. C'est pour ça que je trouve que ça sert à rien d'avoir un logement

pour l'instant, vu que je suis à cinq minutes de la fac. » Récit n°6/35.

La cohabitation est une situation qui permet de réduire les surcoûts liés à l'éloignement de la famille. Ceux-ci peuvent être d'ordre matériel, autrement dit relatif aux aménités de logement, de transport, etc. et sensible avec la dimension psychologique de l'éloignement aux cercles relationnels et au cadre de vie familial en général (Baron, 2010).

Néanmoins, la cohabitation est parfois vécue comme une assignation à résidence quand le désir d'autonomie résidentielle des étudiants n'est pas satisfait. C'est le cas de cette étudiante en Droit qui exprime son envie de partir du domicile parental mançais, tout en reconnaissant que la raison voudrait éviter les surcoûts de ce détachement. C'est pour cela qu'elle fait le choix d'une formation en Droit au Mans.

« Même si j'avais envie de sortir de la maison, je me disais que bon pour trois ans je pouvais encore rester. [...] Au final je ne regrette pas vraiment de ne pas être partie du Mans. En fait j'ai redécouvert ma ville. J'en avais marre d'être chez mes parents et tout. [...] J'ai pris plus de libertés à la fac et ça m'a fait du bien. » Récit n°11/35.

Cette situation est particulièrement révélatrice d'une assignation à résidence presque subie. Si le choix reste celui de l'étudiante, le vocabulaire employé est probant : « sortir de la maison », « j'en avais marre ». Pour autant, cette étudiante constate un gain d'autonomie qu'elle n'avait pas avant et qui est lié à la transition académique vécue. De nouvelles pratiques accompagnent l'intégration du groupe social étudiant.

2.3 Une transition « pédagogique »

Concernant la transition pédagogique les primo-arrivants sont invariablement confrontés à de nouvelles conditions et règles d'apprentissage propres à l'institution universitaire. La découverte des amphithéâtres et de la foule sur le campus sont généralement les éléments les

plus marquants.

« Le nombre de personnes, c'est vraiment la chose qui m'a le plus marqué. » Récit n°2/35.

« Ce qui a été le plus grand choc, c'est que je passais d'une classe où on était 16 élèves à une classe où on arrive à 300. » Récit n°11/35

Les étudiants font part de leur sentiment d'immensité et de désorientation, qui entraîne parfois un sentiment d'inconfort et la peur d'un manque d'encadrement. La notion d'accompagnement revient souvent dans les discours des enquêtés qui pensent en manquer une fois à l'université mais reconnaissent bien souvent avoir surestimer cette croyance. Le discours de cette étudiante inscrite en Géographie à Le Mans Université met en évidence une discordance entre les images qu'elle se faisait de l'enseignement universitaire et la réalité du terrain.

« J'avais banni l'université parce que j'avais peur d'être lâchée en fait. D'être au milieu de 100 ou 200 personnes on n'a pas un gros suivi pédagogique derrière et c'est vrai que ça me faisait un peu peur. Mais en fait, l'avantage de la géographie c'est qu'on est un petit nombre donc on est bien suivi quand même. » Récit n°2/35.

De façon générale, la transition pédagogique s'incarne dans la première année de licence par une succession de découvertes, des lieux, des professeurs, des modalités de contrôle, etc. C'est le terme qui revient le plus régulièrement dans les récits. Cette étudiante en Sciences et vie le mobilise fréquemment à propos de son ressenti sur sa première année de licence.

« La première année c'était beaucoup de la découverte, comment tout fonctionnait, les modalités de contrôle qui étaient quand même différentes. Il y a également tous les services qui étaient pro-posés par la fac, le temps de tous les découvrir, EVE et tout ce qui est sport, le temps de savoir comment tout fonctionne. C'était beaucoup plus de la

découverte, de savoir comment les profs fonctionnaient aussi, ceux qu'on préférerait ou pas.
» Récit n°1/35.

3 Des processus transitionnels bouleversés par des effets de contexte

3.1 L'université de proximité : un effet d'établissement

L'approche des récits par les analyses thématiques et biographiques ne permet pas de saisir tous les aspects des témoignages. En revanche, cela invite à mettre en évidence les temps importants, constitutifs de l'identité étudiante. Les trois processus transitionnels relevés rejoignent sans surprise la typologie de Coulon, à cette nuance près que la rupture « affective » a tendance à être repoussée en deuxième ou troisième année de licence, voire même plus tard.

En effet, si tous les étudiants sont projetés dans un nouveau monde dont ils découvrent les normes spatiales (désorientation sur le campus les premières semaines), sociales (intégration de nouvelles sphères relationnelles) et sensibles (sentiment d'immensité lors des premiers cours en amphithéâtre), selon leurs conditions de vie antérieure et extra-académique tous ne vivent pas ces découvertes comme des ruptures. En particulier les étudiants cohabitants, marqueurs du caractère de proximité territoriale de Le Mans Université (à son public étudiant), dont la rupture « affective » survient en aval de la rentrée dans l'enseignement supérieur. De cette façon l'appréhension liée à la découverte de ce nouveau monde universitaire est diluée dans le temps. Les transitions se succèdent sans être simultanées, générant moins d'appréhension chez certains étudiants. C'est également un des rôles empiriques des sites universitaires de villes moyennes, de supprimer la distance à la famille qui pouvait parfois constituer un frein à l'accès à l'enseignement supérieur, et ainsi participer au processus de démocratisation.

3.2 Le covid-19 : un effet de crise

L'autre élément qui vient nuancer le processus d'affiliation tel qu'établi par Coulon, c'est la crise sanitaire de la covid-19. En effet, les parcours étudiants possèdent également ce point

commun, d'avoir été soumis aux aléas de la crise sanitaire de la covid-19. Ce phénomène, extraordinaire et soudain, est venu impacter les processus transitionnels que vivent les enquêtés de l'étude. Pour rappel, les récits de vie sont le produit d'une population étudiante inscrite en L3 en 2021-2022. Cela signifie qu'une grande majorité était inscrite en première année de licence quand le premier confinement a été mis en place en mars 2020.

Un certain nombre d'étudiants soulignent le sentiment d'abandon qu'ils ont ressentis à partir du 17 mars 2020. Un étudiant inscrit en Droit va jusqu'à comparer le premier confinement à des vacances.

« On nous avait prévenu à la fac que c'était possible qu'on passe en distanciel, mais pour le coup, au moment du confinement même, c'était un peu brutal car personne de l'a vraiment vu venir. Rien n'était préparé. Il n'y avait absolument aucun suivi, ce qui fait qu'on se retrouve un mois en vacances en fait. » Récit n°23/35.

La deuxième année de licence ne laisse pas beaucoup de souvenirs aux étudiants qui passent très vite sur cette période de leur parcours dans les récits. L'année s'apparente à une parenthèse, durant laquelle certains étudiants ont perdu les habitudes prises en première année de licence, parfois jusqu'à remettre en question le processus d'« affiliation » entamé. La rentrée en troisième année en est un bon exemple, à l'instar de cet étudiant qui semble ne pas réussir à réintégrer les normes et règles d'apprentissage spécifiques à l'enseignement supérieur, l'amenant petit à petit à décrocher de son double cursus Histoire-Géographie. En effet, les habitudes de travail prises en distanciel déteignent sur sa troisième année de licence.

« La L2 je ne m'en souviens pas vraiment, c'était à distance. [...] Quand les profs donnaient cours en zoom, en même temps je faisais toujours autre chose. Puis là, la L3 c'est totalement nouveau. On est en cours avec les profs. Deux heures de cours magistraux, même si ça m'intéresse, je lâche prise et je vais faire autre chose à côté. » Récit n°6/35.

Par ailleurs, avec la généralisation du distanciel, certains étudiants sont retournés habiter chez leurs parents et ont dû revivre le détachement physique à leur foyer à la rentrée de troisième année de licence. Une étudiante en Mathématiques partage la nécessité de reprendre un rythme de vie qui a été perdu.

« Moi je dois aussi me refaire à manger, m'occuper de mon appartement. Quand j'étais chez mes parents je faisais pas forcément tout ça tout le temps. Donc j'ai beaucoup moins de temps pour travailler. » Récit n°1/35

Dans une certaine mesure la crise sanitaire est venue bouleverser les processus transitionnels entamés. Les étudiants inscrits en L1 en 2019-2020 n'ont pas vécu une période de changements intenses, mais bien trois : la découverte de l'université, puis des conditions de l'enseignement à distance et enfin le retour au présentiel. Pour cette génération d'étudiant, il semblerait que l'apprentissage du « métier d'étudiant » ait été en moyenne plus long, car avorté en fin de première année et reporté en dernière année de licence.

Conclusion

En guise de conclusion, il existe un quatrième temps qui n'a pas encore été évoqué, pourtant fondamental, et qui vient compléter la caractérisation des transitions vécues des étudiants. Il s'agit du passage post-licence. Les récits de vie ont été produits entre la fin du cinquième semestre et le début du sixième et dernier semestre de licence. C'est la période durant laquelle les étudiants postulent en master ou envisagent un avenir professionnel. Le sentiment général qui se dégage de la fin des récits de vie, c'est l'impression d'être à un carrefour, à un moment charnière de l'existence. L'importance de cette période engendre beaucoup de stress et d'anxiété vis-à-vis d'un avenir qui se dessine petit à petit et reste pourtant encore très incertain. Les étudiants sont dans l'expectative de ce futur qui les rapproche toujours plus de l'employabilité. En effet et pour conclure, c'est le nouveau statut que leur parcours universitaire

doit leur permettre d'acquérir en fin de cursus.

Références

ALBOUY Valérie, WANECQ Thomas (2003), « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles suivi d'un commentaire de Louis-André Vallet », *Économie et statistique*, n°361, 27-52.

BARON Myriam (2010), « Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux », *La Découverte*, Le Mouvement Social, vol.4, n°233, 93-105.

BERTAUX, Daniel (2016), *Le récit de vie*. sous la direction de de Singly François. Armand Colin, 128p.

BLOOMER Martin & HODKINSON Phil (2000) « Learning Careers : Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning », *British Educational Research Journal*, vol. 26 chap. 5, p. 583-597.

CARADEC Vincent, ERTUL Servet & MELCHIOR Jean-Philippe (2012), *Les dynamiques des parcours sociaux*, Presses universitaires de Rennes, p.11-18.

CHAUVEL Séverine (2014), *Le chemin de l'école*. Politix, 108(4), 53-73.

COULON Alain (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Presses universitaires de France, Paris, coll. « Politique d'aujourd'hui », 1997, 213 p.

BELGHITH Feres, FERRY Odile, PATROS Théo & TENRET Élise (2020), « Être étudiant en 2020 : entre incertitudes et fragilités. Premiers résultats des enquêtes conditions de vie 2020 », *OVE Infos*, n°43, 17p.

DORAY Pierre (2012), « De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques », *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires*, Presses de l'Université Laval, p. 51-93.

DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine & VAN ZANTEN Agnès (2018), *Sociologie de l'école* (5e édition). Armand Colin, 336p.

GORARD Stephen, REES Gareth et FEVRE Ralph (1999), *Learning Trajectories : Analysing the Determinants of Workplace Learning*, Conférence présentée à la ERSC Seminar Series, Working to Learn. Seminar One : Can the Learning Age Deliver ? Barriers to Access and Progression in Lifelong Learning, à Surrey en Angleterre.

HOTTIN Christian (1999), « L'Architecture universitaire des Trente glorieuses : Des temples du savoir à l'université de masse », *Universités et grandes écoles à Paris. Les palais de la*

Science, Paris, Action artistique de la Ville de Paris, 222p.

KAMANZI Pierre Canisius, PILOTE Annie, UZENAT Morgane & GRIS Sandrine (2017), « La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, n°4, 571-594.

LANI-BAYLE Martine (2014), « Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil », Notes du CREN n°18.

MERLE Pierre (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55^e année, n°1, 2000. pp. 15-50.

MUCCHIELI Alex (1991), *Les méthodes qualitatives*, Presses universitaires de France, Paris, 126p.

PAIVANDI Saeed (2015), *Apprendre à l'université*, De Boeck Supérieur, 260p.

PASSERON Jean-Claude (1989), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, Volume 31 Chapitre 1, p. 3-22.

PAWLOTSKY Isabelle (2015), « Vécu scolaire et parcours d'anciens élèves de l'école nouvelle La Source :

Une enquête réalisée par la méthode de l'histoire orale », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, n° 1, pp. 79-104.

PROST Antoine (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Presses universitaires de France, Coll. « Sociologie », Paris, 206p.

ROMAINVILLE Marc & MICHAUT Christophe (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur, 304p.

SANSÉAU Pierre-Yves (2015), « Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse », *Recherches Qualitatives*, vol. 25, n°2, pp. 33-57.

TAPIA Claude (2001), « Éditorial », *Connexions*, vol. n°76, no. 2, pp. 7-13.

École, apprentissages. (In)égalité-s scolaire-s

Épisodes évaluatifs et égalité

Comparaison de cas en Mathématiques et EPS à l'école primaire

Mathilde BENMERAH-MATHIEU

EMA

CY Cergy Paris Université

Résumé :

L'égalité fille-garçon est une problématique centrale de l'école du 21^{ème} siècle comme le montre la reconduction par le ministère de l'Éducation Nationale de la convention pour l'égalité des sexes dans le système éducatif (2019-2024). Permettre la réussite de tous et l'égalité des sexes demande une mise en question des processus d'apprentissage et d'enseignement. Dans cette recherche nous réalisons une étude comparative des pratiques évaluatives en Mathématiques et EPS à l'école primaire. Il s'agit de voir en quoi les pratiques évaluatives des enseignant·es sont reproductrices ou non des stéréotypes de genre.

Mots clés : évaluation, didactique, égalité, genre, stéréotypes, épisode évaluatif

Notre recherche s'inscrit dans un cadre socio-didactique car elle fait intervenir des données concernant à la fois la didactique des Mathématiques et de l'EPS mais aussi des données relevant de la sociologie comme la logique évaluative des enseignants, la pression des stéréotypes de genre.

Les études disponibles sur les liens entre la construction scolaire des différences entre les sexes et les pratiques enseignantes soulignent l'existence d'un traitement différent entre les filles et les garçons à l'École. Le système scolaire français contribue à la reproduction voire la construction des inégalités et l'existence d'une forme de scolarisation différentielle selon le sexe des élèves est mis en évidence. (Duru-Bellat, 2017 ; Versheure, Debars, Amade-Escot, Vinson 2019 ; Joigneaux, 2009).

L'intégration des questions de genre dans les recherches didactiques est récente et l'on trouve peu de données pour le premier degré. C'est pourquoi cette communication a pour objectif de présenter le dispositif mis en place lors d'une étude comparative ciblée de deux disciplines (les mathématiques et l'EPS) réalisée dans le but de dresser un constat récent sur l'impact des stéréotypes de genre sur la pratique évaluative des enseignants du premier degré.

Éléments contextuels et scientifiques

Revue de littérature à l'origine de la problématique didactique de la recherche

La polyvalence de l'enseignant·e du premier degré

Nous avons fait le choix du premier degré car l'enseignant est dit polyvalent. Il va donc enseigner dix disciplines différentes (ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et du sport, 2008) aux mêmes élèves durant toute l'année scolaire. Cette polyvalence va donc augmenter la possibilité d'observer une influence des stéréotypes de genre sur la pratique évaluative sur un temps relativement court.

L'évaluation des apprentissages en Mathématiques et EPS dans le premier degré.

Ces deux disciplines représentent à elles deux un volume horaire de 288 heures d'enseignement à l'année soit 34% des enseignements dispensés à l'école élémentaire (ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et du sport, 2008). En mathématiques, les différentes publications réalisées (Sayac, 2017) montrent que les principales évaluations réalisées sont en fin de séquence. Elles sont plutôt homogènes au regard de la complexité de la tâche proposée en effet, elles proposent toutes un contenu dit « de bas niveaux de complexité et de compétences ». Mais elles sont hétérogènes en termes de conception et de notation utilisée. Les enseignant·e·s élaborent leurs évaluations individuellement et utilisent des ressources très diverses (manuels, sites internet...etc.). Les recherches antérieures soulignent le fait que les pratiques évaluatives des enseignant·e·s reposent principalement sur une pratique conçue et pensée personnellement plutôt que sur une construction professionnelle élaborée en formation (TALIS, 2013).

L'EPS est une discipline où les problématiques autour de l'évaluation sont amplifiées, d'une part car l'évaluation est réalisée « à chaud » (c'est-à-dire sans traces de production que l'enseignant peut reprendre en post-séance) et d'autre part les capacités initiales des élèves sur leur réussite renvoient à des éléments à forte détermination génétique, hormonale (âge, poids, taille) et à des déterminants sociaux, telle que l'expérience acquise lors des pratiques extra-scolaires (Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; Vigneron, 2004). La durée relativement courte des séquences d'apprentissage ne permet pas de transformer de manière importante ces capacités initiales. Ainsi, c'est principalement la participation de l'élève et son investissement dans l'activité qui sont prises en compte par les enseignant·es.

Les recherches antérieures sur l'évaluation en EPS ont montré un décalage avéré entre les intentions des enseignant·es en termes d'évaluation et ce qui est réellement mis en place dans leur classe. En effet, 97% d'entre eux disent utiliser l'évaluation formative alors que seul 11% proposent ce type d'évaluation dans chaque séquence mais sans jamais la noter (Mougenot et

Dugas, 2014). La tension entre évaluation formative ou sommative semble résulter d'un manque de clarté sur ce que l'on souhaite évaluer.

Un cadre conceptuel articulant genre et didactique

Le cadre didactique en évaluation

Cette recherche se place dans le cadre didactique en évaluation au sens défini par Nathalie Sayac en 2017. C'est un cadre qui combine à la fois les savoirs scientifiques en sciences de l'éducation et ceux de la didactique en évaluation. Il s'inscrit dans la double approche de Robert et Rogalski (2002) mais s'en distingue par la plus place plus importante qu'il accorde à la composante personnelle de ces pratiques spécifiques.

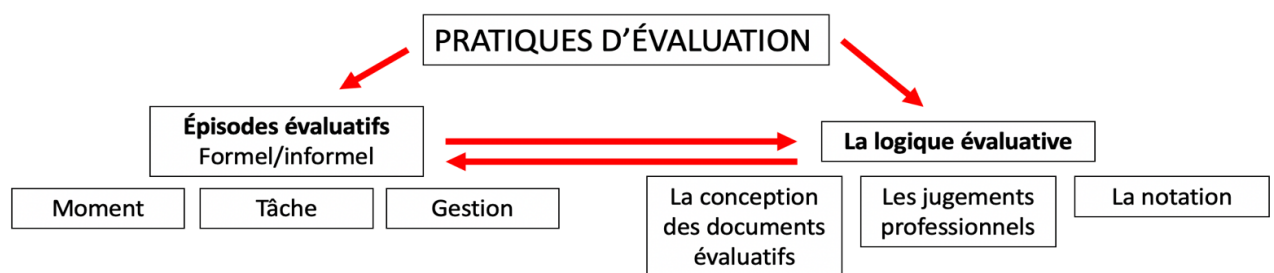


Figure 1 : Le cadre didactique en évaluation (Sayac, 2017)

Il s'appuie sur deux axes :

- Un axe focalisé sur la notion d'épisode évaluatif défini comme un moment où l'enseignant·e est en mesure de porter un jugement formel ou informel sur l'état des connaissances d'un élève par rapport à un savoir ou un savoir-faire visé (Sayac, 2019). Pour le caractériser il est nécessaire de prendre en compte le moment où il est proposé qui permet de nous renseigner sur le rôle qui va jouer sur le processus d'apprentissage. Mais aussi la nature des tâches qui le constituent qui permettent d'évaluer la pertinence du point de vue didactique. Et enfin la gestion qui l'accompagne car elle permet de mettre en avant les différents types de régulations et de jugements (Allal, 1988)
- un axe focalisé sur la notion de logique évaluative, qui prend en compte la conception des documents évaluatifs, le jugement professionnel et didactique en évaluation (JPDE) et la notation. Ce JPDE s'inscrit dans la continuité des travaux de Sayac (2019) et intègre le fait que le jugement professionnel d'un·e enseignant·e est influencé par différents facteurs comme les connaissances disciplinaires, les connaissances didactiques et des facteurs individuels comme les croyances, les représentations, les expériences.

Pour la notation cela doit être mis en lien avec la manière dont l'enseignant·e va rendre compte à ses élèves de la notation attribuée et les jugements évaluatifs associés.

Genre et éducation : état des recherches

Il est nécessaire de penser les concepts de « sexe » et de « genre » car ils constituent la base de notre recherche. Le sexe renvoie à des critères biologiques binaires correspondants à la « nature » de l'individu ; le genre fait référence aux attributs psychologiques, activités, rôles et sociaux culturellement associés aux individus (Hurtig, Kail et Rouch, 2002) selon une catégorisation en « féminin » ou masculin ». Le concept de genre a émergé aux États-Unis dans les années soixante, il a pu bénéficier d'une reconnaissance institutionnelle et politique grâce aux *women's studies*. Les travaux de Sandra Bem et sa double échelle de positionnement élaborée à l'aide du test Bem Sex Role Inventory (1981) ont permis de montrer que chaque individu peut s'identifier à des caractéristiques masculines et/ou féminines de manière évolutive tout au long de sa vie. Quatre catégories de genre ont été définies par l'auteure : masculin, féminin, androgyne ou non différencié.

Nous avons fait le choix dans cette recherche d'utiliser les mathématiques et l'éducation physique et sportive comme support. Les recherches antérieures démontrent que ces deux disciplines sont sensibles aux stéréotypes sexués conduisant ainsi à des différents constats comme des différences qualitatives dans les interactions (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001). En effet, les garçons sont surtout félicités pour leurs qualités intellectuelles et les filles pour leurs prestations intellectuelles. Les chercheurs établissent aussi la présence de standards d'évaluation liés aux stéréotypes sexués (Fontayne, Ruchaud et Margas, 2016). C'est-à-dire, qu'à partir d'un stéréotype donné l'individu sera jugé en fonction des qualités attribuées à son groupe d'appartenance et non pour des qualités qui lui sont propres.

Problématique

Les pratiques enseignantes sont le résultat d'un cheminement afin d'adapter les situations d'apprentissage aux contraintes institutionnelles, scolaires, spatio-temporelles et organisationnelles qui pèsent sur le jeu didactique (Sensevy, 2011). Elles révèlent aussi un ensemble d'habitudes, de croyances, de normes et de valeurs formant ainsi un *habitus professionnel* (Poggi, Brière-Guenoun, 2014). Cette polyvalence est-elle un vecteur d'inégalité ? Quelle place occupe-t-elle dans la reproduction des stéréotypes sexués ?

Cet article propose une description outillée et ciblée de pratiques enseignantes afin de mettre en évidence les différenciations à l'œuvre dans l'enseignement et l'évaluation des savoirs et savoir-faire qui sont à l'origine des mécanismes de productions et reproductions des stéréotypes de genre. Autrement dit, y-a-t-il une dimension genrée dans l'évaluation des savoirs disciplinaires par les enseignant·es ? Les garçons sont-ils évalués selon les mêmes critères que les filles ?

Éléments méthodologiques

Introduction sur les choix généraux épistémologique et méthodologique

Comparaison de deux pratiques disciplinaires

Nous réalisons dans cette étude une comparaison des pratiques en EPS et mathématiques sur des éléments didactiques (ici les épisodes évaluatifs). Il s'agit d'observer deux disciplines scolaires ayant des traits communs relevant de l'adhésion aux stéréotypes de genre (de la part à la fois du traitement du savoir, des représentations des enseignants et des élèves). Cette comparaison va permettre d'obtenir une photographie de la pratique évaluative des enseignant·es du premier degré. Les éléments obtenus vont pouvoir ensuite être analysés au regard du genre afin de faire émerger quelques constats sur l'influence des stéréotypes sexués dans les pratiques évaluatives, en ciblant spécifiquement les épisodes évaluatifs selon les deux disciplines retenues.

Les terrains investigués et les outils de collecte des données

Le terrain de recherche

Le terrain de recherche est composé de 4 enseignants de cycle 3 (3 femmes et 1 homme) en poste dans l'académie Nancy-Metz et plus particulièrement dans le département des Vosges. Nous avons réalisé une photographie des pratiques évaluatives de ces enseignants à un moment donné autour d'une séance en mathématiques et EPS.

Enseignant·e	Date de l'observation	Niveau de la classe	Séance observée en EPS	Séance observée en Mathématiques	Avancée de la carrière
1	Janvier 2020	CM1/CM2	Danse contemporaine	Résolution de problèmes avec des fractions.	30 ans de carrière
2	Avril 2021	CM1	Acrosport	Conversions (unités de longueur)	8 ans de carrière
3	Novembre 2021	CM1	Jeux collectifs sans ballon	Géométrie dans l'espace	3 ans de carrière
4	Février 2022	CM1	Tennis de table	Les unités de contenance	15 ans de carrière

Figure 2 : Tableau récapitulatif des observations réalisées.

Les outils de collecte utilisés

Au niveau du recueil de données, des entretiens ante-séance ont été réalisés ainsi que des entretiens d'auto-confrontation en post séance.

Ces entretiens ante-séance semi-directifs avaient pour objectif de recueillir des éléments implicites et personnels susceptibles d'éclairer la logique évaluative de chaque enseignant·e. Les représentations initiales sur sa pratique, les questions sociales qui se rapportent à son métier, l'évolution des pratiques, la vision de l'institution sont recueillies durant l'entretien. En amont de l'entretien, l'enseignant·e réalise un portrait général pour chacun de ses élèves à la fois en mathématiques et en EPS puis il commente ce descriptif à voix haute lors de l'entretien ante-séance afin d'explicitier son écrit. L'enseignant·e choisit ensuite librement 6 élèves cibles : deux élèves en difficultés, deux élèves « moyens » et deux très bons élèves. Pour chacun d'entre eux, il va émettre un pronostic quant à la réussite ou non de cet élève dans les séances observées.

Les entretiens post-séance sont des entretiens d'autoscopie de type d'auto-confrontation inspirés de ceux utilisés par Brière-Guenoun (2005). Ici l'entretien d'auto-confrontation est utilisé à des fins compréhensives. En effet, l'enseignant·e visionne les épisodes évaluatifs sélectionnés par la chercheuse et dans un premier temps il explicite sa pratique face aux images puis la chercheuse pose des questions pour l'amener à confronter ses représentations initiales et sa pratique réelle.

Le traitement des données

Le traitement des données commence par l'identification et la classification des épisodes évaluatifs. Il s'agit d'abord d'identifier les « moments » où l'enseignant·e porte un jugement sur les connaissances d'un ou plusieurs élèves. Par exemple, l'enseignant demande à un·e élève d'explicitier sa démarche. Une fois l'épisode évaluatif identifié, il s'agit de caractériser le jugement évaluatif associé ainsi que la régulation apportée. Le jugement évaluatif peut être qualifié d'« appuyé » quand l'enseignant·e va accorder un temps marqué pour poser un jugement fondé sur le travail de l'élève ou au contraire le jugement peut être qualifié de « furtif » quand celui-ci n'utilise pas ce temps pour porter un jugement. Enfin, il s'agit aussi de considérer si le jugement est avec ou sans trace. Autrement dit, si l'enseignant·e se donne

les conditions matérielles de retenir le jugement émis avec, par exemple, le remplissage d'une grille élaborée à cet effet. Concernant la régulation utilisée par l'enseignant·e, il s'agit de reprendre la catégorisation élaborée par Allal (1988). Elle peut donc être interactive (c'est-à-dire qu'il y a interaction entre l'enseignant·e et les élèves durant toute la phase d'apprentissage), rétroactive (elle intervient à la fin d'une phase d'apprentissage) ou proactive (elle survient au moment d'engager les élèves dans une activité didactique nouvelle)

Deux autres indicateurs sont relevés lors des visionnages des séances par la chercheuse afin de pouvoir mener une analyse transversale au regard du genre : le volume d'interaction et le sexe de l'élève concerné·e par chaque épisode évaluatif.

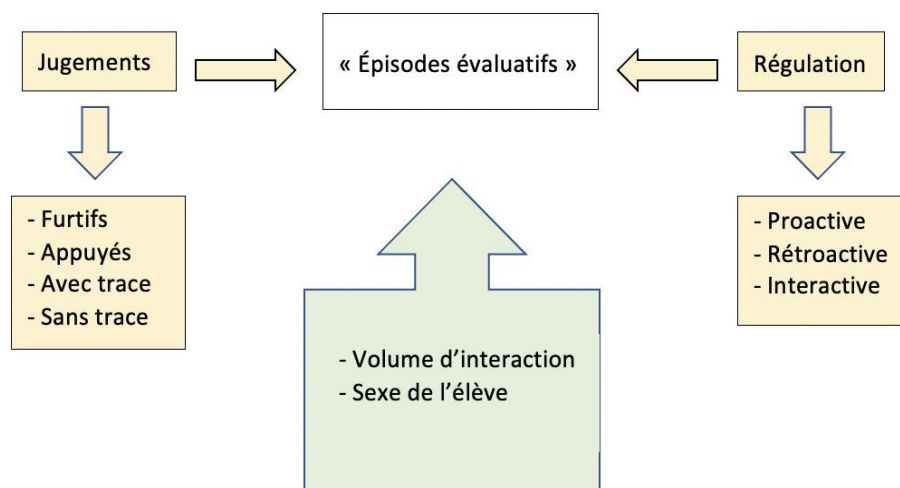


Figure 2 : Étapes de traitement des données

Résultats et discussion

La recherche est menée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation qui est en cours de réalisation, il s'agit donc de présenter les premiers éléments obtenus.

Comparaison des séances de mathématiques et d'éducation physique et sportive *Comparaison au niveau des épisodes évaluatifs*

Tableau 2 – Tableau récapitulatif du nombre et type d'épisode évaluatif dans chaque séance.

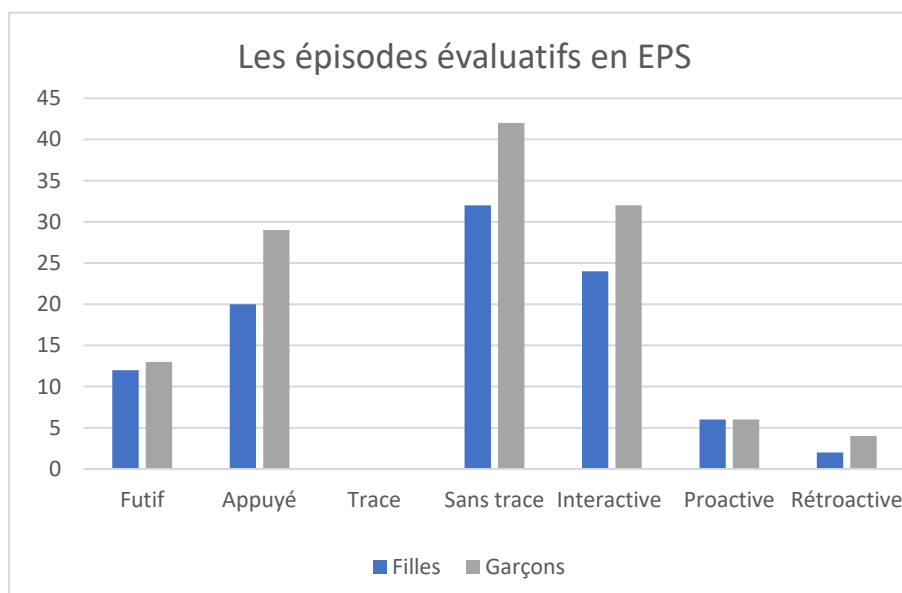
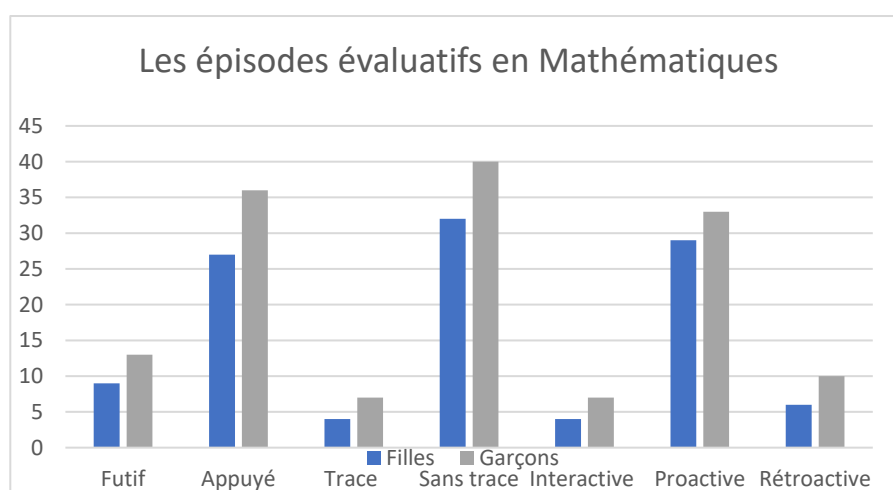
Maths	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
<i>Jugements</i>				
<i>Furtif</i>	7	2	8	5
<i>Appuyé</i>	8	10	9	36
<i>Trace</i>	4	6	0	0
<i>Sans trace</i>	11	6	17	41
<i>Régulations</i>				
<i>Proactive</i>	3	0	3	5
<i>Interactive</i>	9	8	14	21
<i>Rétroactive</i>	3	4	0	5

EPS	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
<i>Jugements</i>				

<i>Furtif</i>	6	6	2	11
<i>Appuyé</i>	19	10	5	15
<i>Trace</i>	0	0	0	0
<i>Sans trace</i>	25	16	7	25
<i>Régulations</i>				
<i>Proactive</i>	10	0	1	1
<i>Interactive</i>	15	16	0	24
<i>Rétroactive</i>	0	0	6	0

On constate que dans les deux disciplines observées ce sont majoritairement des épisodes évaluatifs appuyés et sans trace qui ont été relevés. Avec une utilisation importante de la régulation interactive par les enseignants. En effet, 106 épisodes évaluatifs appuyés ont été pointés dans l'ensemble des séances observées contre 35 pour les épisodes évaluatifs furtifs.

Comparaison au regard du sexe



Les données extraites des observations montrent une dominance des épisodes évaluatifs à destination des garçons par rapport aux filles dans les deux disciplines. On remarque également un écart moins important entre les deux sexes en EPS en partie à cause des choix des APSA qui étaient principalement à connotation féminine comme la danse, l'acroport et que les recherches antérieures montrent que les filles sont beaucoup sollicitées par les enseignants dans ce type d'APSA.

Les entretiens

Enseignants	Enseignant 1 (4 filles sélectionnées)	Enseignant 2 (4 filles sélectionnées)	Enseignant 3 (3 filles sélectionnées)	Enseignant 4 (3 filles sélectionnées)
Description élèves cibles filles EPS	Stressée Timide Réservée Souriante	Tonique Réservée Volontaire	Introvertie Discrète	Concentrée Toute gentille Chipie
Description élèves cibles filles mathématiques	Soigneuse Paniquée Verbalise Manque de confiance	Soigneuse Appliquée Participe	Des difficultés Pas excellente Compris les codes de l'élève	Posée Sérieuse Autonome
Pronostic réussite en EPS (filles)	3/4	4/4	1/3	2/3
Pronostic réussite en Mathéma- tiques (filles)	1/4	2/4	1/3	1/3

Tableau 3 – Tableau récapitulatif des données récoltées en entretiens à propos des élèves cibles filles.

On constate que les adjectifs *réservee*, *appliquée* et *soigneuse* sont régulièrement utilisés pour la description des élèves cibles filles dans les deux disciplines. Et des pronostics plus faibles en termes de réussite en mathématiques pour ces mêmes élèves.

Enseignants	Enseignant 1 (2 garçons sélectionnés)	Enseignant 2 (2 garçons sélectionnés)	Enseignant 3 (3 garçons sélectionnés)	Enseignant 4 (3 garçons sélectionnés)
Description élèves cibles en EPS	Très bon Tonique	Turbulent Bonne capacité	Feignant Hyperactif Performant	Sportif Ne suit pas les règles
Description élèves cibles en mathématiques	Désorganisé	Performant Peu concentré	Ne se donne pas les moyens Veut aller vite Performant	Feignant Performant
Pronostic réussite en EPS	2/2	2/2	3/3	3/3
Pronostic réussite en Mathématiques	1/2	2/2	2/3	2/3

Tableau 4 – Tableau récapitulatif des données récoltées en entretiens à propos des élèves cibles garçons.

Au niveau, des élèves cibles garçons on relève principalement les adjectifs *turbulent*, *feignant* et *performant* et des pronostics élevés en termes de réussite dans les deux disciplines.

Premiers éléments d'analyse des pratiques évaluatives

Nous avons pu réaliser plusieurs constats grâce aux observations réalisées dans les classes. Tout d'abord, une dilution des épisodes évaluatifs au fil de l'avancement de carrière. Plus l'enseignant sera avancé dans sa carrière plus l'identification des épisodes évaluatifs est difficile. En effet, lors de l'observation des séances les enseignants ayant le plus d'ancienneté dans le métier on constate qu'il y a plus d'épisodes évaluatifs informels et sans trace, plus difficiles à repérer car dilués. L'évaluation des savoirs et savoir-faire des élèves reposent sur une sorte « d'impression globale » que s'est faite l'enseignant sur l'ensemble de la séquence parfois même sur les années précédentes. Les difficultés et les réussites des élèves sont souvent anticipées en amont de la séance grâce à « l'expérience ». Ce qui rejoint le constat réalisé par Fontayne, Ruchaud et Margas en 2016 car les élèves sont déjà « catégorisés » avant même le déroulement de la séance.

On ne retrouve pas ce phénomène chez les enseignants « en début de carrière » car on note encore une présence importante de moment formel où l'enseignant prend des indices sur l'avancée des apprentissages car elle ne peut pas être anticipée par manque d'expérience. La séance est beaucoup plus rythmée, cadencée ce qui rend les épisodes évaluatifs facilement identifiables par la chercheuse.

L'analyse au regard du genre

Dans un premier temps, on remarque un décalage avéré entre les intentions didactiques en termes d'égalité des sexes et la pratique réelle des enseignants. En effet, 4 enseignants sur 4 affirment ne faire aucune différence dans leur enseignement entre les deux sexes.

Puis nous avons pu constater en EPS que les épisodes évaluatifs concernent principalement les garçons et qu'ils sont surtout « appuyés ». En mathématiques, les garçons sont utilisés principalement pour la validation des connaissances alors que les filles sont sollicitées pour faire des propositions de réponses ou des rappels de connaissances.

Nous avons pu constater que les portraits réalisés en ante-séance étaient déjà très stéréotypés. Puisque les adjectifs : sage, soigneuse, volontaire sont utilisés systématiquement pour les élèves filles. Alors que les adjectifs agités, performant sont utilisés pour les garçons. De même, les pronostics réalisés sont plus défavorables pour les élèves filles que pour les élèves garçons.

Pour conclure, les premières pistes obtenues à la suite des observations réalisées nous amènent à penser qu'il existe bien un lien entre la polyvalence de l'enseignant et la transmission/ la reproduction des stéréotypes sexués et que l'évaluation des savoirs et savoir-faire des élèves n'est pas identique pour tous. Les attentes et les critères retenus ne sont pas les mêmes pour une fille que pour un garçon au niveau de l'évaluation en mathématiques et EPS dans le premier degré.

Références bibliographiques

Allal, L. (1988), Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in Huberman, M. (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 86-126.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur

Brière-Guenoun.F. (2011). Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS. *eJRIEPS*, n°24.

Cogérino.G, Mnaffakh.H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort. *Revue française de pédagogie*, n°164, 111-122.

Couchot-Schiex.S. (2017). coord., *Le Genre*, Paris, Éd. EPS, coll. Pour l'action, 128 pages.

Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Paris: Presses de Sciences Po.

Duru-Bellat, M. & Jarlégan, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. Dans : Thierry Blöss éd., *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 73-88). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Fontayne, P., Ruchaud, F. & Margars, N. (2016). Biais évaluatifs et standards de jugements dans le domaine des activités physiques. *Les stéréotypes*, édition EPS, Chap 3, 45-60.

Hurtig, M.-C., Kail, M. & Rouch, H. (dir.). (2002). Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes (2^{ème} éd.). Paris : CNRS.

Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole, *Le Français Aujourd'hui*, n° 193, 77-85.

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 20 (2), 209-250

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport. (2008). *Programmes et horaires à l'école élémentaire*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>, consulté le 13 janvier 2022.

Mougenot, L. Dugas, E. (2014). Formation et pratique des enseignants. Regard porté sur l'évaluation. *Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, 53, 67-83.

Poggi, M.-P., Brière-Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologiques et didactique. In N. Wallian, M.-P. Poggi, A. Chauvin-Vileno (Eds), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*, 333-364. Bern : Peter lang.

Rapport TALIS 2013 de l'OCDE. (2014). *Les pratiques professionnelles des enseignants*.

Robert, A. & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 2(4), 505-528.

Sayac, N. (2019). Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 39(3), 283–329.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. *Recherches & éducations*. En ligne : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1455> consulté le 2 avril 2022.

Sayac, N. (2017). Étude des pratiques évaluatives en mathématiques des professeurs des écoles en France : une approche didactique à partir de l'analyse des tâches données en évaluation, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 40(2), 1-31.

Verscheure, I. Debars, C. Amade-Escot, C. Vinson, M. (2019). Saisir les co-déterminations du pédagogique et du didactique dans les pratiques d'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation, Formation et Évaluation*. Hal – 02506860

Verscheure, I. & Barale, C. (2020). Vers une « égalité sans condition » en EPS : le cas d'une recherche collaborative pilotée par le changement des pratiques d'enseignement du cirque au cours préparatoire. *Revue GEF* (4), 45-57. Repéré à <https://revuegef.org>

Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Bourgogne, UFR Sciences humaines, Iredu, Dijon.

Impact des caractéristiques de l’item sur la réussite des élèves en sciences selon leur statut socio-économique et culturel (SESC) et leur niveau de performance : approche double (quantitative et qualitative)

Mylène Duclos

Laboratoire ICAR (Interactions, corpus, apprentissages, représentations) et
LLE (Laboratoire de l’Éducation)
ENS de Lyon

Résumé : En France, l’influence du SESC (Statut Économique Social et Culturel) est l’une des plus élevées parmi les pays de l’OCDE. Cette communication se propose de montrer l’importance d’une approche double (quantitative et qualitative) pour mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves en sciences selon leur SESC en prenant appui sur les tâches contextualisées du PISA Sciences 2015. Nos résultats indiquent que les caractéristiques intrinsèques à l’item (e.g. réponse dans l’item) influencent davantage les scores des élèves peu performants. Ces élèves en difficulté se distinguent aussi selon leur SESC dans la mise en œuvre de stratégies démontrant un niveau différent de compréhension de l’écrit en sciences.

Mots clés : tâches contextualisées en sciences ; difficultés ; SESC ; niveau de performance ; compréhension en sciences.

1. Introduction

Les résultats du PISA Science 2015 montrent qu’en France, la corrélation entre les performances des élèves en sciences et leur Statut Économique Social et Culturel (SESC) est très forte comparée aux autres pays de l’OCDE. En effet, en France, le SESC explique 20% de la variance des performances des élèves en sciences contre 13% en moyenne pour les pays de l’OCDE (OCDE, 2016, tableau 1.6.3a). Par ailleurs, cette différence de performances entre les élèves selon leur SESC reste stable par rapport au PISA Science 2006 (Bret et al., 2016). Les résultats d’études internationales comme le PISA rejoignent les résultats des études nationales indiquant un accroissement des écarts entre les élèves de SESC favorisé et défavorisé

depuis les années 2000 (Cnesco, 2016, p10). Cette persistance des écarts interroge et il est donc important de clarifier la manière dont le SESC influence la réussite des élèves (Thomson, 2018) et de mieux comprendre où se situent les difficultés de certains élèves, en particulier ceux de SESC défavorisé. De nombreuses études secondaires au PISA existent (e.g. Eriksson et al., 2021 ; Tang et al., 2019). Néanmoins, comme le précisent Bodin & Grapin (2018), celles-ci se font rares en didactique des sciences, s'expliquant, en partie, par un accès restreint des chercheurs aux items (Ruiz-Primo & Li, 2016).

2. Cadre théorique

L'ensemble des items PISA Science 2015 sont des tâches contextualisées qui peuvent être particulièrement difficiles pour les élèves notamment du fait qu'elles contiennent plusieurs informations non pertinentes nécessitant de la part des élèves une sélection des éléments pertinents parmi ceux proposés (e.g. Ahmed et Pollitt, 2007). La compréhension de la situation est essentielle pour répondre, c'est pourquoi nous nous basons sur le modèle de compréhension de textes proposé par van Dijk & Kintsch, (1983) dans lequel trois niveaux de représentation d'un texte sont distingués : la structure de surface, la base de texte (idées principales) et le modèle de situation. Il se trouve que pour bien comprendre la situation décrite dans un énoncé, il faut que les élèves arrivent à accéder à un modèle pertinent de situation (dernier niveau de représentation) formé à partir des connaissances antérieures. Le modèle de Bergqvist et Österholm (2010) permet de rendre compte à la fois de la représentation mentale du problème et ce que cela implique sur les comportements des élèves au cours de la réalisation de tâches de sciences en termes de choix de réponse et de mises en œuvre de stratégies de réponse. Nous prenons appui sur ces deux modèles, pour la partie empirique puisqu'elle porte sur l'observation et l'analyse des verbalisations des élèves, à partir desquels nous inférons leurs stratégies et leurs représentations mentales (Richard, 2005).

3. But de la recherche

Ce travail de recherche vise donc à étudier l'influence du milieu socio-économique et culturel des élèves de 15 ans sur la réalisation de tâches relevant de la culture scientifique.

Notre intérêt porte plus spécifiquement sur la manière dont les élèves construisent leur représentation de l’item selon le modèle de compréhension de textes proposé par van Dijk & Kintsch, (1983) et les stratégies qui en découlent.

4. Méthodologie

À partir d’une analyse *a priori* des 183 items PISA Science 2015, basée notamment sur des études antérieures consistant à observer des binômes d’élèves lors de la résolution de tâches PISA en sciences (Le Hebel & al. 2014) et d’autres recherches (e.g. Piel & al. 2014, Wilaya & al. 2014, El Masri & al. 2017), nous proposons un modèle de difficulté à l’item (Duclos et al., 2021) comportant 16 caractéristiques principales (telles que les compétences, les connaissances, le format de l’item, etc.) et 7 sous-caractéristiques. Pour mieux comprendre l’influence des caractéristiques, nous les regroupons en trois catégories : les caractéristiques relatives aux contenus en jeu (e.g. les connaissances), les caractéristiques intrinsèques à l’item (e.g. la réponse dans l’item²⁴) et celles qui relèvent davantage des stratégies et raisonnements pouvant être mis en place par les élèves (e.g. matching²⁵). Afin d’avoir une compréhension la plus complète possible de notre objet de recherche (Creswell & Plano Clark, 2018), notre approche est double et complémentaire. D’une part, nous testons statistiquement notre modèle de difficulté à partir de l’échantillon français représentatif de PISA Science 2015 comprenant environ 6100 élèves, et d’autre part, nous menons une étude qualitative d’un échantillon d’élèves plus restreint afin d’analyser leurs processus de réponses aux items PISA.

4.1. Analyse statistique

²⁴ C’est-à-dire que la réponse à la question est présente dans l’introduction textuelle de l’item et/ou l’illustration.

²⁵ La correspondance de termes entre la question et les réponses possibles proposées.

L'analyse statistique (modèles de régression linéaire multiple) consiste à préciser le pouvoir explicatif des caractéristiques de notre modèle de difficulté sur l'écart de performance entre les élèves selon leur SESC (favorisé vs défavorisé) et/ou leur niveau de performance à PISA (haut ou bas). Nous nous intéressons à la variabilité des taux de réussite au sein de chacun des groupes (e.g. SESC favorisé et haut niveau de performance) et aux écarts de taux de réussite entre les groupes (e.g. SESC favorisé et haut niveau de performance vs SESC défavorisé et bas niveau de performance).

4.2. Analyse qualitative

L'analyse qualitative nous permet de compléter l'étude statistique avec, en premier lieu, l'enregistrement audio-vidéo de 12 binômes d'élèves (appariés selon leur SESC et leur niveau scolaire en sciences) placés en situation de résolution de tâches en sciences (sélectionnées parmi les items PISA Science 2015) et, en second lieu, un entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) avec un chercheur. La répartition des élèves en binôme (Schoenfeld, 1985) facilite la verbalisation pendant le processus de résolution de tâches en sciences. Nous pouvons alors identifier les stratégies (cognitives et métacognitives) auxquelles les élèves peuvent avoir recours et observer les difficultés rencontrées pendant la réalisation de tâches en sciences.

Il s'agit donc pour nous de déterminer de quelle manière les caractéristiques de questions en sciences font varier la compréhension et la réalisation d'une tâche en sciences selon le SESC et/ou le niveau de performance des élèves.

5. Résultats

Dans cette section, nous présentons deux caractéristiques qui montrent des différences particulièrement intéressantes selon le SESC des élèves : la réponse dans l'item et la stratégie de matching. Pour chacune de ces deux caractéristiques, nous indiquons d'abord les résultats de l'étude statistique que nous venons ensuite compléter par ceux issus de nos analyses qualitatives.

5.1. Caractéristique « réponse dans l’item »

Dans notre modèle de difficulté (Duclos et al., 2021), la « réponse dans l’item » ressort comme la seule caractéristique bénéfique aux performances des élèves de bas niveau de performance et de SESC défavorisé ($p = .01$)²⁶ entraînant la diminution de l’écart avec les élèves de même SESC et de haut niveau de performance ($p = .04$).

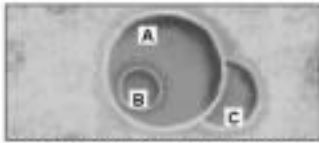
Deux items de météorites et cratères (figure 1) libérés par PISA (c’est-à-dire rendus publics) partagent plusieurs caractéristiques similaires avec une complexité cognitive plutôt faible, le même type de connaissance et de compétence évaluées mais se distinguent par la réponse dans l’item et le niveau de référence à la vie quotidienne. Il s’avère que ces deux items présentent justement la particularité de faire varier les performances selon le SESC des élèves de manière très distincte. Le premier item (contenant la réponse qui est donnée visuellement par le schéma) montre un écart de réussite entre les élèves de SESC favorisé et défavorisé (8 points) presque trois fois plus faible que pour l’item 2 (25 points) dont une simple observation n’est pas suffisante pour donner la réponse. En effet, les élèves doivent prendre en compte une dimension temporelle leur permettant de comprendre par exemple qu’une météorite a formé le cratère B, qui s’est superposé à une partie du cratère A formé antérieurement, lui-même recoupant le cratère C le plus ancien. Il n’est pas possible pour les élèves de concevoir la réponse attendue s’ils ne s’intéressent qu’à la taille des formes.

²⁶ Dans notre recherche, nous estimons donc nos résultats comme statistiquement très significatifs, si la valeur p est inférieure à la valeur alpha 0,01 ($p < .01$), significatifs si la valeur p est inférieure à la valeur alpha 0,05 ($p < .05$) et tendanciellement significatifs quand la valeur p est inférieure à la valeur alpha 0,10 ($p < .10$).

Météoroides et cratères
Question 3 / 3 :

Référez-vous aux informations fournies sous « Météoroides et cratères » à droite. Pour répondre à la question, utilisez la fonction « glisser-déposer ».

Examinez les trois cratères suivants :



Classez ces cratères en fonction de la taille du météoroïde qui les a formés, du plus grand au plus petit.

	Le plus grand	→	Le plus petit
A B C			

Classez ces cratères en fonction du moment où ils se sont formés, du plus ancien au plus récent.

	Le plus ancien	→	Le plus récent
A B C			

MÉTÉOROÏDES ET CRATÈRES

Les roches présentes dans l'espace qui entrent dans l'atmosphère de la Terre sont appelées des météoroïdes. En traversant l'atmosphère de la Terre, les météoroïdes deviennent très chauds et brillants. La plupart des météoroïdes brûlent entièrement avant d'atteindre la surface de la Terre. Lorsqu'un météoroïde atteint la surface de la Terre, il peut créer un trou appelé cratère.



Figure 1. Items de météorites et cratères.

Il est donc intéressant de réfléchir aux raisons d'une telle différence en fonction du ESC, observée entre ces deux items, étant donné leur similarité sur le plan des exigences de résolution. Tout d'abord, les extraits de transcriptions (cf. tableau 1) montrent que les termes employés par les élèves de SESC défavorisé et de bas niveau de performance (binômes 5 et 10) pour désigner les objets sont de même type « boule », « rond ». Ils se différencient de ceux employés par les binômes 1 et 2 qui font preuve d'un vocabulaire plus technique comme « diamètre » et plus en rapport avec les systèmes de la terre et de l'univers comme la « roche » (terme utilisé dans le texte introductif) ou encore la « trace ».

Ensuite, nous notons l'activation d'une représentation de la situation bien distincte entre les élèves de SESC favorisé et de haut niveau scolaire en sciences (binômes 1 et 2) et ceux de SESC défavorisé et de bas niveau scolaire en sciences (binômes 5 et 10) (cf. tableau 1).

Tableau 1. Extraits de transcriptions pour l'item 1 de météorites et cratères.

SESC favorisé et haut niveau scolaire en sciences

Binôme 1 Binôme 2

« E3 : Ensuite ici donc on a choisi euh les cratères donc euh en fonction donc de la trace qui était restée »	« E2 : Donc techniquement la roche plus grande ce sera là où il y a le plus grand diamètre »

SESC défavorisé et bas niveau scolaire en sciences

Binôme 5 Binôme 10

« E12 : on a classé euh selon le rond (montre sur le schéma) »	« E22 : Mais tu vois pas là y'a une petite boule une grosse boule une moyenne boule »

Les élèves des binômes 1 et 2 construisent la représentation que, lorsque les météorites tombent sur Terre, elles laissent des traces, en l'occurrence des cratères dans la situation présentée, et également que la taille de ces cratères dépend de la taille de la météorite. Ainsi, ils raisonnent à partir de l'illustration schématique montrant des cercles de différentes tailles, et comprennent par abstraction, que ces cercles représentent la trace de cratères. Ils analysent donc le schéma en fonction des objets désignés dans la situation et évoquent des termes en rapport avec les systèmes de la terre et de l'univers. À l'inverse, dans leur représentation de la situation, les binômes 5 et 10 n'expriment pas de distinction nette entre la taille des cratères et la taille des météorites. Par exemple, le binôme 10 ne dissocie pas la boule (qui semble désigner la météorite)

de sa trace. On pourrait penser à une métonymie mais une partie de l'entretien montre qu'il y a confusion de la part de ces élèves et que la distinction nette entre cratère et météorite n'est pas évidente. Toutefois, ces deux binômes (5 et 10) arrivent à répondre à l'item 641Q03 car la réponse peut être déduite sans une compréhension approfondie, notamment sans distinguer la météorite qui tombe de sa trace.

5.2. Caractéristique « stratégie de matching »

Nos résultats statistiques montrent que la stratégie de « matching invalidant »⁴ entrave davantage les scores des élèves de SESC défavorisé et de bas niveau de performance ($p < .10$). Dans nos observations qualitatives, nous retrouvons davantage l'utilisation de cette stratégie chez les élèves de SESC défavorisé et de bas niveau scolaire comme c'est le cas pour l'un des items PISA, non libéré cette fois²⁷. Dans cet item, une expérience est menée par des chercheurs et il est demandé aux élèves de déterminer le questionnaire auquel tente de répondre l'équipe de recherche dans la situation donnée. Parmi les choix de réponse, l'un des questionnements incorrects contient le terme « clôture » (réponse 2) qui est également employé dans l'énoncé de la question et cela peut induire les élèves en erreur s'ils utilisent une stratégie de correspondance de mots (matching donc invalidant dans ce cas). Pour cet item, seuls les élèves de SESC défavorisé et de bas niveau scolaire mettent en œuvre cette stratégie de matching invalidant pour répondre, comme l'illustre l'extrait d'échange suivant entre les élèves du binôme 10²⁸:

« E23 : Les clôtures (lecture de la réponse 2) " Les clôtures sont-elles le meilleur moyen de [...] ? " »

E22 : Hum

E23 : Parce que (lecture d'un passage du texte) "...consiste à choisir les zones..." (**recherche une information dans le texte**) et y'avait des clôtures

E22 : Ouais (**coche la réponse 2 sur les clôtures**) ».

L'extrait d'entretien confirme l'utilisation de cette stratégie par ces élèves :

²⁷ C'est-à-dire lorsque l'utilisation d'une stratégie de correspondance de mots entre la question et une des réponses du choix multiple amène les élèves à choisir une réponse erronée. ⁵ C'est pourquoi nous ne pouvons pas donner le contenu exact de l'item.

²⁸ Les élèves du binôme 10 sont de SESC défavorisé et de bas niveau scolaire.

« E22 : Ben voilà les clôtures euh sont les meilleurs moyens de [...] (lecture de la réponse 2) parce que **comme ça vu que c'est marqué dans le p'tit texte là** (montre le texte au-dessus de l'item) (0:51:19.1)

R : D'accord (0:51:19.9) »

L'ensemble des verbalisations enregistrées sur cet item révèlent une compréhension très partielle de la question par les binômes d'élèves de SESC défavorisé et de bas niveau scolaire. De plus, la réponse 2 donnée par ces élèves et contenant le terme « clôture » ne correspond pas à la réponse attendue par PISA Science 2015. Nous pouvons donc supposer que cette stratégie est le plus souvent mise en œuvre par les élèves lorsqu'ils ne comprennent pas le but de la question et qu'ils cherchent tout de même à produire une réponse.

6. Conclusion

Une transition semble, dans une certaine mesure, s'opérer sur le plan méthodologique en sciences de l'éducation puisque de plus en plus de recherches dans ce domaine ont recours aux méthodes mixtes depuis quelques années (Şahin & Öztürk, 2019) ce qui peut s'expliquer par la complexité des phénomènes sociaux étudiés (Pole, 2007). Nos résultats montrent l'importance et la richesse d'une combinaison des approches quantitative et qualitative pour comprendre les difficultés rencontrées par les élèves en sciences selon leur SESC. L'analyse quantitative révèle de grandes tendances et bien que nos observations qualitatives aillent le plus souvent dans le même sens, ces dernières nous permettent d'affiner l'interprétation de certains résultats statistiques. Nous pouvons observer que la caractéristique « réponse dans l'item » est la seule caractéristique à augmenter d'une manière statistiquement significative les scores des élèves de SESC défavorisé et de bas niveau de performance. Toutefois, l'étude qualitative montre que ce résultat n'indique pas pour autant une compréhension complète de la situation de la part de ces élèves. De plus, les élèves de SESC défavorisé et de bas niveau scolaire ont davantage tendance à utiliser une stratégie de matching invalidant. Cela peut faire écho à des travaux antérieurs (e.g. Le Hebel et al., 2016) indiquant que les

élèves peu performants mettent en place certaines stratégies limitées par manque de représentation stable de l’item. Ces résultats contribuent donc à mieux cibler les difficultés des élèves face à des tâches en sciences.

Références bibliographiques

- Ahmed, A., & Pollitt, A. (2007). Improving the quality of contextualized questions : An experimental investigation of focus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 201-232. <https://doi.org/10.1080/09695940701478909>
- Bergqvist, E., & Österholm, M. (2010). A theoretical model of the connection between the process of reading and the process of solving mathematical tasks. *Mathematics and Mathematics Education: Cultural and Social Dimensions: Proceedings of MADIF 7*, 47-57.
- Bret, A., Keskpaik, S., Roussel, L., & Verlet, I. (2016). Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2015 en culture scientifique : Des résultats stables, toujours marqués par de fortes inégalités [Note d’information décembre]. MENESR-DEPP.
- Bodin, A., & Grapin, N. (2018). Un regard didactique sur les évaluations du PISA et de la TIMSS : Mieux les comprendre pour mieux les exploiter. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 67-96. <https://doi.org/10.7202/1055897ar>
- Cnesco. (2016). Inégalités sociales et migratoires. Comment l’école amplifie-t-elle les inégalités ?
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Method Research*. SAGE Publications.
- Duclos, M., Le Hebel, F., Tiberghien, A., Montpied, P., & Fontanieu, V. (2021). Élaboration d’un modèle de difficulté de questions évaluant la culture scientifique des élèves. *Éducation et didactique*, 15(15-3), 103-131.
- El Masri, Y. H., Ferrara, S., Foltz, P. W., & Baird, J.-A. (2017). Predicting item difficulty of science national curriculum tests : The case of key stage 2 assessments. *The Curriculum Journal*, 28(1), 59-82. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1232201>
- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O., & Ryve, A. (2021). Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Frontiers in Education*, 6. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/feduc.2021.731634>
- Le Hebel, F., Montpied, P., & Tiberghien, A. (2016). Which Answering Strategies Do Low Achievers Use to Solve PISA Science Items? In *Insights from Research in Science Teaching and Learning* (p. 237-252). Springer, Cham.
- Le Hebel, F., Montpied, P., & Tiberghien, A. (2014). Which Effective Competencies Do Students Use in PISA Assessment of Scientific Literacy? In C. Bruguière, A. Tiberghien, & P. Clément (Éds.), *Topics and Trends in Current Science Education: 9th ESERA Conference Selected Contributions* (Springer, Dordrecht, p. 273-289).
- OCDE. (2016). *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L’excellence et l’équité dans l’éducation* (Éditions OCDE).
- Piel, S., & Schuchart, C. (2014). Social origin and success in answering mathematical word problems : The role of everyday knowledge. *International Journal of Educational Research*, 66, 22-34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.02.003>

- Pole, K. (2007). Mixed Method Designs : A Review of Strategies for Blending Quantitative and Qualitative Methodologies. *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4), 35-38.
- Richard, J.-F. (2005). *Les activités mentales : De l'interprétation de l'information à l'action* (4e édition). Armand Colin.
- Ruiz-Primo, M.-A., & Li, M. (2016). PISA science contextualized items : The link between the cognitive demands and context characteristics of the items. *RELIEVE*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8280>
- Şahin, M. D. & Öztürk, G. (2019). Mixed method research: Theoretical foundations, designs and its use in educational research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 301-310. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.574002>
- Schoenfeld, A. (1985). Making sense of « out loud » problem-solving protocols. *The Journal of Mathematical Behavior*, 4, 171-191.
- Tang, N.-E., Tsai, C.-L., Barrow, L., & Romine, W. (2019). Impacts of enquiry-based science teaching on achievement gap between high-and-low SES students : Findings from PISA 2015. *International Journal of Science Education*, 41(4), 448-470. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1555726>
- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background—An educational perspective. *Npj Science of Learning*, 3(1), 5.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Wijaya, A., van den Heuvel-Panhuizen, M., Doorman, M., & Robitzsch, A. (2014). Difficulties in solving context-based PISA mathematics tasks : An analysis of students' errors. *The Mathematics Enthusiast*, 11, 555-584.

Quelle approche sociodidactique des inégalités d'apprentissage pour étudier la transition vers un enseignement des mathématiques s'appuyant sur les tâches de modélisation du réel ?

Azzedine HAJJI

Centre de recherche en sciences de l'éducation

Université libre de Bruxelles

Résumé : Ce texte vise à rendre compte – dans le cadre d'une recherche doctorale – de l'élaboration d'une approche sociodidactique des inégalités scolaires d'apprentissage mathématique, en se focalisant en particulier sur la résolution de tâches de modélisation du réel. Le modèle de la structuration du milieu en didactique sert de point d'ancrage à cette perspective, sur lequel se greffent ensuite un certain nombre de concepts de nature sociologique tels que le rapport au savoir ou le malentendu. Néanmoins, il s'agit de dépasser la juxtaposition des points de vue didactique et sociologique afin de les intégrer dans une vision commune des processus d'enseignement-apprentissage en jeu.

Mots clés : sociodidactique ; mathématiques ; inégalités d'apprentissage ; modélisation du réel ; résolution de problèmes

Introduction

Ce texte rend compte d'une thèse de doctorat en cours qui a pour objet de décrire et mieux comprendre les effets des tâches de modélisation mathématique du réel sur les processus d'enseignement/apprentissage en contexte scolaire. Cette recherche vise de même à éclairer la manière dont ce type de tâches est susceptible d'engendrer des différenciations dans les apprentissages des élèves, en fonction de leur appartenance sociale et du contexte socio-éducatif d'établissement. L'étude se focalise sur le 1^{er} degré du secondaire en Belgique francophone, dernière étape commune de la scolarité de la majorité des élèves.

La recherche s'appuie sur une double approche « socio-didactique » des processus d'enseignement-apprentissage qui tente, simultanément, de prendre en compte des facteurs explicatifs spécifiquement liés à la nature des objets de savoirs en jeu, d'une part, et d'autre part des facteurs spécifiquement liés au contexte social où ces processus prennent place. L'articulation de ces deux approches est cependant loin d'être triviale (Souto Lopez &

Dehantschutter, 2020 ; Losego, 2016 ; Losego, 2014 ; Lahire, 2007). Elle nécessite de faire cohabiter des traditions disciplinaires qui se distinguent à la fois par la manière de problématiser leurs objets d'étude et par leurs démarches de récolte de données empiriques. L'objectif de ce texte est ainsi de décrire, dans cette perspective sociodidactique, l'élaboration d'une problématique de recherche.

Les tâches de modélisation mathématique du réel

Les tâches de modélisation du réel sont définies comme des tâches dites « authentiques » et « réalistes ». Elles se caractérisent par un certain nombre de propriétés qui les distinguent des tâches mathématiques traditionnelles, celles que l'on rencontre plus habituellement dans les pratiques des enseignant·es. Ainsi, selon Verschaffel *et al.* (2000, p. ix-xiv, 59-60 et 67-71), les tâches véritablement authentiques qui peuvent servir de supports pour des activités de modélisation mathématique doivent présenter les caractéristiques suivantes :

- l'habillage est extra-mathématique et les données fournies par l'énoncé doivent être plausibles et réalistes ;
- la résolution nécessite de mobiliser des connaissances du monde réel ;
- l'énoncé ne doit pas nécessairement être complet et univoque, il ne doit pas toujours contenir de manière explicite toute l'information nécessaire à la résolution du problème, il peut comporter certaines ambiguïtés, des informations peuvent être manquantes et à rechercher dans des sources d'informations extérieures, etc. ;
- la solution ne doit pas nécessairement être univoque et se présenter sous la forme d'un nombre précis (généralement entier), elle peut être approximative et se présenter sous forme d'un intervalle de valeurs acceptables ;
- le problème doit être suffisamment riche et complexe afin que l'application machinale et superficielle par les élèves de leurs connaissances mathématiques soit inopérante. De ce fait, la stratégie de résolution ne doit pas être identifiable d'emblée, il ne s'agit pas d'appliquer une procédure standard routinière et préétablie mais de mener un véritable travail de problématisation et d'investigation ;
- la résolution nécessite de mobiliser des éléments de l'environnement social et matériel ;

- des critères de validation de la solution de nature non-mathématique doivent pouvoir s'appliquer.

Quant aux caractéristiques des tâches traditionnelles de résolution de problèmes, elles permettent aussi de définir, en creux, ce que doivent être les tâches de modélisation du réel (Verschaffel, et al., 2000, p. 59-70) :

- il n'y a qu'une seule solution correcte au problème ;
- la solution est obtenue par l'application de procédures sur l'ensemble des nombres de l'énoncé (pas de données superflues ou lacunaires) ;
- la solution et les résultats intermédiaires sont systématiquement des nombres entiers ;
- le problème et/ou ses données ne sont pas réalistes, et peuvent heurter l'intuition qu'on a du réel ;
- l'habillage extra-mathématique du problème n'est qu'un prétexte dont il ne faut pas réellement tenir compte pour résoudre la tâche.

Des exemples de tâches conformes à ce point de vue sont fournies par le projet européen LEMA²⁹ qui a pour but de fournir aux enseignant·es des ressources didactiques concrètes visant la mise en œuvre d'une conception de l'enseignement des mathématiques basée sur la modélisation du réel (Maaß & Gurlitt, 2011). L'énoncé d'une de ces tâches est reproduite ci-dessous (« Tâche 1 : Prix des ampoules »).

²⁹ *Learning and Education in and through Modelling and Applications*. Le site internet du projet LEMA n'est plus accessible, mais les ressources peuvent être retrouvées ici : <https://cutt.ly/QVBiaI4>

Tâche 1 : Prix des ampoules

La situation

La durée de vie d'une ampoule ordinaire est de 1000 heures. Ces ampoules sont vendues par lot de 4 ampoules de 100 W, 4 de 75 W et 2 de 60 W et coûtent 550 Fl.



Lampe fluocompacte Osram Eco	Lots de lampes économiques fluocompactes Osram
12 Watts	21 W=Ampoule ordinaire 100 W=8000 heures de durée de vie
8000 heures	17 W=Ampoule ordinaire 75 W=6000 heures de durée de vie

Tâches possibles

- 1 Si dans une famille, on décide de remplacer toutes les ampoules traditionnelles de l'appartement 3 pièces, combien économisera-t-on ?
- 2 Recherchez les prix et les caractéristiques techniques des ampoules de même type dans votre pays et voyez comment les résultats de la tâche précédente pourraient en être affectés.

Page 4

Énoncé d'une tâche tirée de la page 4 du livret francophone du projet LEMA : <https://cutt.ly/QVBia14>

Explicitation des objectifs de la recherche doctorale

Les contours de la recherche

La recherche doctorale s'intéresse aux effets potentiels d'une transition vers un enseignement des mathématiques s'appuyant sur les tâches de modélisation du réel. Le contexte de la recherche est celui de la Belgique francophone, et le niveau de scolarité concerné est le premier degré (les deux premières années) de l'enseignement secondaire³⁰. La recherche se focalise sur certains processus d'enseignement-apprentissage, en particulier concernant trois points :

- 1) la dialectique dévolution/institutionnalisation ;
- 2) la dialectique milieu/contrat didactique ;
- 3) les différenciations dans ces deux processus en fonction du contexte socio-éducatif d'établissement.

³⁰ Équivalent du Collège en France.

Les deux premiers points s'appuient sur des éléments conceptuels typiques de la didactique des mathématiques, qui place les savoirs en jeu (et leur nature épistémologique) au cœur de son analyse. Le recours à la didactique des mathématiques se justifie par la nature des tâches étudiées, qui est spécifique à la discipline mathématique, et par sa place centrale dans les questionnements de recherche, notamment concernant ses effets. Le dernier point s'attache quant à lui aux mécanismes sociaux qui expliqueraient les différences constatées dans les processus d'enseignement-apprentissage étudiés. Si l'entrée dans la recherche est donc didactique, les buts visés justifient d'articuler le point de vue didactique avec les apports de la sociologie de l'éducation pour construire une approche socio-didactique.

Le processus de dévolution

Le processus de dévolution est celui par lequel l'enseignant·e transfère et fait accepter la responsabilité de la résolution du problème aux élèves :

Elle consiste pour le professeur, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue et à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de la mise en jeu des connaissances qu'il possède. (Brousseau, 1998, cité dans Coulange, 2013, p. 3).

De ce fait, l'élève accepte de mobiliser ses propres connaissances pour accomplir la tâche, exerçant ainsi son autonomie intellectuelle. Ce faisant, iel s'affranchit de la tutelle de l'enseignant·e et avance *proprio motu* (« de son propre mouvement ») selon l'expression consacrée (Brousseau, 1997, p. 40-41).

L'idée de dévolution traduit de manière très intéressante les thèses qui défendent la modélisation mathématique comme perspective d'amélioration de l'enseignement des mathématiques. En s'appuyant sur leurs connaissances socio-pratiques, tirées de leurs expériences du monde qui les entoure, les élèves seraient ainsi davantage en mesure de donner du sens à leurs actions et à entrer dans la tâche, sans se soumettre à une autorité quelconque (cf. le fameux « effet âge du capitaine »).

Le processus d'institutionnalisation

Le processus d'institutionnalisation consiste de son côté à identifier, parmi l'ensemble des connaissances mises en jeu lors d'une tâche, celles qui constituent les objectifs d'apprentissage. C'est une prérogative des enseignant·es dans la mesure où

ils doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles, ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir. L'enseignant devait constater ce que les élèves devaient faire (et refaire) ou non, avaient appris ou avaient à apprendre. Cette activité est incontournable : on ne peut pas réduire l'enseignement à l'organisation d'apprentissages. La prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet de l'institution-nalisation. (Brousseau 1988, cité dans Coulange, 2013, p. 97)

Ces connaissances sont ainsi explicitées, formalisées et reconnues au sein de l'institution scolaire comme utiles et dignes d'être mémorisées pour ensuite être remobilisées lors de tâches ultérieures. Elles perdent donc leur caractère contextualisé, et changent de statut pour devenir des savoirs décontextualisés, plus génériques. Le lien entre dévolution et institutionnalisation devient alors apparent : les savoirs qui sont remobilisés dans des tâches ultérieures sont alors recontextualisés et rejouent le rôle de connaissance dans ce cadre (Brousseau, 1997, p. 47-48).

Cette fois-ci, ce sont les écueils adressés à la mobilisation du vécu personnel des élèves à travers des tâches supposément réalistes ou authentiques qui peuvent se traduire en termes de défaut d'institutionnalisation (Rochex & Crinon, 2011). En effet, ce type de démarche pédagogique peut générer l'occultation des véritables enjeux de savoir, contribuant dès lors à l'instauration de malentendus entre certain·es élèves et leur enseignant·e. À cet égard des travaux de didacticiennes des mathématiques menés au sein du réseau de recherche Reseida évoquent le manque d'explicitation des savoirs formels en jeu lors des tâches scolaires comme un des facteurs explicatifs de l'apparition de malentendus socio-cognitifs. Margolinas et

Lappara (2011) parlent ainsi de savoirs « transparents » (tant pour les élèves que pour l'enseignant·e) dans le sens où l'effectuation concrète des tâches rend invisibles les enjeux de savoirs sous-jacents qui ne sont dès lors pas explicités et institutionnalisés. Dans le même ordre d'idée, Coulange (2011) parle de savoirs « incidents », dans le sens où ces savoirs peuvent apparaître en cours de leçon, mais de manière subreptice ou superficielle, sans que leur importance ne soit véritablement relevée par un travail intellectuel spécifique des élèves. Pour Coulange (2013, p. 57), ces écueils traduisent la grande difficulté des enseignant·es à cerner et interpréter de manière adéquate l'activité cognitive et mathématique des élèves au cours du déroulement des leçons. Ce qui se traduit par des décalages entre leurs interventions en classe et l'activité réelle des élèves (p. 65).

Le contrat didactique

Le contrat didactique désigne au premier abord le système habituel d'attentes réciproques entre l'enseignant·e et les élèves (Brousseau, 1980a, p. 181). Il structure leurs rapports en orientant l'interprétation des situations vécues (les consignes données, les échanges produits, etc.) en fonction des habitudes – spécifiques des connaissances visées – reproduites de manière régulière en classe (Brousseau, 1980b, p. 127-128). Le contrat didactique est marqué en particulier par la trace laissée par les exigences habituelles de l'enseignant·e (Sensevy, 2011, p. 98). Il constitue donc en quelque sorte une « règle de décodage » de l'activité didactique en classe. Il revêt un caractère normatif puisque le non-respect des clauses et règles du contrat implique des « sanctions » au sens large (c'est-à-dire des réponses visant à renforcer ou déformer les actions entreprises) qui concernent tous les acteurs de la relation didactique (Sensevy, 2011, p. 101). Une des spécificités du concept de contrat didactique est de poser les ruptures en son sein comme condition à l'apprentissage (ou en tout cas à certains d'entre eux). Cette proposition s'appuie sur la nécessité de rompre avec certaines habitudes passées pour permettre l'avancée du temps didactique vers des savoirs nouveaux.

Pour les tenants d'un enseignement réaliste des mathématiques, c'est le recours à des tâches traditionnelles de résolution de problèmes qui générerait des contrats didactiques responsables d'apprentissages stéréotypés chez les élèves (effet « âge du capitaine »). À

contrario, les tâches de modélisation du réel auraient la vertu de générer des contrats didactiques plus efficaces.

Le milieu

Le concept de contrat didactique ne peut être considéré de manière suffisante sans évoquer celui de milieu. En effet, nous avons évoqué la nécessité d'une certaine rupture dans le contrat afin de provoquer les apprentissages qui sont visés chez les élèves. Si l'on considère en effet que le contrat didactique comprend un ensemble de connaissances et stratégies déjà-là disponibles pour les élèves afin de faire face à leurs tâches (Sensevy, 2011, p. 109), il apparaît que l'acquisition de nouvelles connaissances nécessite un certain dépassement de cet ensemble certes nécessaire, mais insuffisant en lui-même (autrement, l'acquisition d'une connaissance « primordiale » suffirait automatiquement à celle de toutes les autres). L'élément indispensable pour compléter le contrat didactique et permettre son dépassement en vue de l'acquisition de nouvelles connaissances est précisément le milieu en tant que système antagoniste, dénué d'intention d'enseignement apparente, avec lequel l'élève interagit et qui (rétro)agit en retour sur celui (Brousseau, 1988). Ce système peut être constitué d'une grande diversité d'éléments (matériels, symboliques, etc.) Pour résoudre un problème au sens plein du terme, à savoir une situation qui échappe au potentiel d'action immédiatement disponible (via le contrat didactique), les élèves doivent le mettre en tension avec les caractéristiques du milieu en tant que potentiel d'action virtuel (Sensevy, 2011, p. 110). Dans une perspective piagétienne, il s'agit d'établir une relation dialectique entre le pouvoir d'assimilation que le contrat didactique permet et le pouvoir d'accommodation que le milieu est en mesure de provoquer. Mais pour que cette dynamique soit opérante, un équilibre adéquat doit s'installer entre contrat et milieu (celui-ci accommodant celui-là) afin que l'élève puisse tout de même s'appuyer sur ses connaissances déjà acquises, ne serait-ce que dans un premier temps pour accepter la dévolution et entrer dans le problème (Sensevy, 2011, p. 119) ; les schèmes d'assimilation ne peuvent donc pas être trop éloignés du milieu (Sensevy, 2011, p. 112). Cela étant posé, apprendre revient alors moins à tenter de déchiffrer les intentions de l'enseignant·e que d'interagir avec le milieu pour réfuter les stratégies inopérantes et valider celles qui sont adéquates et en tirer de nouvelles connaissances (Sensevy, 2011, p. 113).

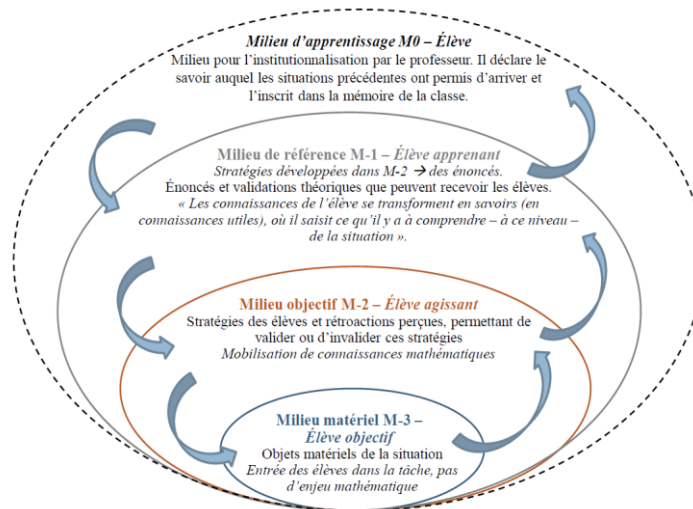
Les concepts de contrat didactique et de milieu peuvent donc aussi être mobilisés pour traduire un certain nombre de caractéristiques prêtées aux tâches de modélisation mathématique. Puisqu'il s'agit notamment de déconstruire les stratégies stéréotypées de résolution de problème – comme celles liées à l'effet « âge du capitaine » dont on a vu qu'il était un effet de contrat didactique –, ces tâches devraient être en mesure d'installer un milieu fortement antagoniste et rétroactif. Les élèves pourraient ainsi s'appuyer sur ce milieu afin d'(in)valider leurs stratégies de résolution, et s'affranchir de ce fait de l'autorité de l'enseignant·e.

Problématique

Le cadre théorique du modèle de la structuration du milieu

Au sein du champ de la didactique des mathématiques, le choix du cadre théorique se porte sur la théorie des situations didactiques, et en particulier sur le modèle de la structuration du milieu (MSM) construit par Margolinas (2004). Ce modèle permet un découpage des situations didactiques parfaitement compatible avec cette double dialectique, offrant ainsi des outils précieux pour analyser les processus d'enseignement-apprentissage lors de leçons de mathématiques s'appuyant sur les tâches de modélisation du réel. Il permet ainsi « d'étudier la situation non plus de manière indépendante du sujet, mais en considérant qu'il s'en saisit et que c'est de cela que naît le milieu avec lequel il interagit effectivement » (Bulf, Mathé et Mithalal, 2015, p. 15). Le modèle subdivise le milieu en un certain nombre de niveaux qui s'imbriquent les uns dans les autres (7 au total dans la description qu'en fait Margolinas, 2004). Pour les besoins de la recherche doctorale, nous ne reprenons que les niveaux où les élèves sont impliqués (au nombre de 5). La manière dont les sujets (enseignant·e et élèves) se positionnent dans la situation caractérise alors chaque niveau de milieu. Le point de vue qui sera privilégié dans cette analyse est celui de l'élève ; il se déploie à travers une progression ascendante car son statut le fait partir des niveaux les plus bas, ceux qui caractérisent la réalisation effective de la tâche. Le point de vue de l'enseignant·e se caractérise plutôt par une progression descendante, en partant des niveaux les plus élevés qui déploient les conceptions générales sur ce que sont l'enseignement et les apprentissages (notamment mathématiques), le

respect des programmes, etc. Le point de rencontre principal des deux points de vue se situe au niveau de la situation didactique, là où l'intention d'enseigner et celle d'apprendre se manifeste le plus visiblement.



Schématisation de l'imbrication des différents niveaux de milieu dans le MSM (Bulf *et al.*, 2015, p. 15)

La situation objective

Le milieu matériel M_3 est composé de l'énoncé de la tâche et de toutes les données et informations qu'il contient, indépendamment de la manière dont l'élève (considéré·e d'un point de vue générique) peut les appréhender et les interpréter. Ce niveau de milieu s'impose à l'élève qui ne peut le modifier. L'élève objectif E_3 est quant à lui un sujet qui n'est pas encore entré en contact avec la tâche. Lorsque cette rencontre a lieu, elle génère une interaction $M_3 \leftrightarrow E_3$ qui constitue alors la situation objective S_3 .

La situation de référence

Le milieu objectif M_2 est constitué de l'ensemble des connaissances pouvant être mis en jeu lors de cette rencontre (c'est-à-dire S_3), notamment celles qui sont nécessaires pour pouvoir interpréter la tâche et agir pour tenter de la résoudre, mais aussi les critères pour soutenir la validité des stratégies mises en œuvre, ainsi que les rétroactions que le milieu fournit en réaction aux actions des élèves. Margolinas (2004, p. 34) définit ainsi le concept de critères de validité :

La possibilité d'une phase de validation dans une situation donnée suppose l'existence d'un milieu pour la validation, et de connaissances spécifiques à l'interprétation des rétroactions de ce milieu. J'ai appelé « critère de validité » une telle connaissance, qui permet à l'élève de valider sa réponse à un problème donné.

Les interactions $M_{-2} \leftrightarrow E_{-2}$ entre le milieu objectif M_{-2} et l'élève agissant dans le cadre de la réalisation de la tâche grâce aux connaissances précitées, génèrent alors la situation de référence S_{-2} qui permet de donner des buts à l'élève dans le cadre de la résolution de la tâche. À ce stade toutefois, iel ne produit pas encore de connaissances nouvelles mais actualise celles qu'iel possède déjà dans le cadre de cette tâche.

La situation a-didactique d'apprentissage

Le milieu de référence M_{-1} est constitué des connaissances mises en jeu lors de la situation S_{-2} qui permettent alors à l'élève non seulement d'agir pour résoudre le problème (situation d'action selon Brousseau), mais aussi de formuler les raisons (situations de formulation) sous-jacentes à son action ainsi que formuler des propositions de solution, voire de les valider (situation de validation). Les interactions $M_{-1} \leftrightarrow E_{-1}$ entre ce milieu de référence et l'élève apprenant génèrent la situation a-didactique d'apprentissage S_{-1} . À ce stade, l'enseignant·e occupe une position d'observateur·rice P_{-1} .

La situation didactique

Le milieu d'apprentissage M_0 est celui où l'intention d'enseigner du·de la professeur·e et celle d'apprendre de l'élève se rencontrent de la manière la plus visible. Il met en jeu les connaissances produites dans le cadre de la situation a-didactique d'apprentissage. Les interactions $M_0 \leftrightarrow E_0 + P_0$ entre ce milieu d'apprentissage d'une part et l'élève et le professeur d'autre part génèrent alors la situation didactique S_0 . C'est ce niveau qui est le siège de l'institutionnalisation qui transforme en savoirs stabilisés et disponibles un certain nombre de connaissances rencontrées et produites dans les niveaux précédents.

La situation de projet

Le milieu didactique M_{+1} est constitué de l'ensemble des connaissances et savoirs mis en jeu dans la situation didactique. L'élève peut alors se ressaisir de cet ensemble pour adopter un point de vue réflexif sur les objectifs d'enseignement et le projet didactique poursuivis à travers la tâche : « Le niveau +1 correspond, pour l'élève, à la réflexion qu'il a sur l'avancée du temps didactique, à son attente sur la fonction de la réflexion amorcée dans la résolution de la question posée » (Margolinas, 2004, p. 84). On peut supposer qu'il s'agit d'un niveau de milieu relativement peu accessible aux élèves par rapport aux précédents. Peut-être d'ailleurs qu'une partie des inégalités d'apprentissage se joue à ce niveau, notamment au niveau de leur plus ou moins bonnes capacités à pouvoir décoder les attentes de l'enseignant·e.

Ce niveau de milieu est en revanche fondamental dans le travail de l'enseignant. De son point de vue qui, rappelons-le, adopte une perspective descendante, c'est à ce niveau que se réalise la préparation concrète des leçons et des tâches (matériel, documents, consignes, timing, etc.)

Niveaux de milieu	Niveaux d'élève	Niveaux d'enseignant·e	Niveaux de situation	
M_{+1} : milieu didactique	E_{+1} : élève réflexif	P_{+1} : professeur projecteur	S_{+1} : situation de projet	Niveau surdidactique
M_0 : milieu d'apprentissage	E_0 : élève	P_0 : professeur	S_0 : situation adidactique	
M_{-1} : milieu de référence	E_{-1} : élève apprenant	P_{-1} : professeur observateur	S_{-1} : situation adidactique d'apprentissage	Niveaux sous-didactiques
M_{-2} : milieu objectif	E_{-2} : élève agissant		S_{-2} : situation de référence	
M_{-3} : milieu matériel	E_{-3} : élève objectif		S_{-3} : situation objective	

Tableau de synthèse du MSM, tiré de Margolinas (2004, p. 52)

Un des atouts majeurs du MSM est de permettre de réaliser une « analyse à priori » des tâches étudiées. L'analyse à priori, qui s'opère donc avant l'implémentation des tâches, consiste en

« une analyse des stratégies et des décisions possibles, qui permet de déterminer des observables » (Margolinas, 2004, p. 54). On y formule aussi par ailleurs des hypothèses sur la plus ou moins bonne maîtrise des connaissances pré-requises pour réaliser la tâche. Dès lors, elle permet d'outiller très utilement l'observation du déroulement des leçons.

Les limites du MSM

Bien que fournissant de nombreux outils de description et d'analyse de l'activité des élèves, le MSM (et de manière plus générale la TSD) comportent des angles morts. Si les élèves se voient affubler d'une certaine épaisseur cognitive dans ce modèle, on en reste tout de même à une conception très générique de l'élève qui est essentiellement modélisé-e par ses connaissances mathématiques. Or pour mieux comprendre les différenciations et inégalités sociales d'apprentissage entre élèves, il semble difficile de se limiter à ces seules connaissances. Le fait qu'elles se construisent différemment au sein des divers groupes sociaux laisse supposer que des processus proprement sociaux sont aussi à l'œuvre dans l'apprentissage des mathématiques³¹. Par conséquent, il s'agit aussi de s'y intéresser et de tenter de comprendre leurs logiques propres, c'est-à-dire liées au contexte social. Parmi ceux-ci, on retrouve : les rapports entre classes sociales, le contexte social d'établissement (notamment l'appartenance sociale de ses divers acteurs), le projet éducatif, les connaissances/représentations sur le fonctionnement du monde social, etc. Leur prise en compte s'avère d'autant plus intéressante que les tâches de modélisation du réel mettent intrinsèquement en jeu des connaissances non mathématiques, et donc aussi des connaissances sociales liées au fonctionnement du monde dans lequel évoluent les élèves.

Quel cadrage sociologique à adosser au MSM ?

L'enseignement en Belgique francophone est marqué par de fortes inégalités socio-scolaires (Lafontaine *et al.*, 2019 ; Danhier & Jacobs, 2017). Or, de par leur caractère supposé

³¹ De manière générale, nous considérons que la cognition mathématique est aussi un fait social, au sens où les processus impliqués sont profondément influencés par le contexte social où elles prennent place (Chevallard, 2010 ; Lave, 1988).

plus « concret » ou « authentique », une idée répandue est que les tâches « réalistes » seraient plus favorables aux élèves en difficulté, dont ceux des classes sociales défavorisées (Roiné, 2012 ; Sarrazy, 2003 ; Trompler, 1991). Il s'agit par conséquent de questionner cette évidence. Pour y parvenir, il faudrait disposer – comme précisé au point précédent – d'une théorie (ou à tout le moins d'un modèle) sociologique des apprentissages scolaires en mathématiques. Un tel cadre théorique, aussi abouti et systématique que ne l'est le modèle de la structuration du milieu, n'existe pas vraiment. Néanmoins, plusieurs travaux forts intéressants de sociologues (par ex., Dutheil, 1996) ou d'anthropologues (par ex., Lave, 1988) fournissent des outils pour comprendre comment des processus proprement sociaux peuvent influencer les apprentissages et la cognition mathématique (à l'école comme ailleurs).

Par ailleurs, des travaux comme ceux menés au sein du réseau de recherche Reseida³² fournissent aussi des grilles de lecture sociologiques des apprentissages scolaires. Par exemple, le concept de malentendu socio-cognitif (Bautier & Rayou, 2013 ; Bonnéry, 2007) met en tension, d'une part, la socialisation cognitive des élèves dans la sphère familiale, et d'autre part, les pratiques enseignantes en contexte scolaire. Il met notamment en évidence la difficulté pour les enseignant·es à saisir sur le moment la nature réelle de l'activité intellectuelle des élèves ; il en résulte que l'effectuation en apparence adéquate par les élèves des tâches demandées est souvent interprétée comme étant le signe d'une bonne compréhension des objectifs attendus, ce qui n'est pas forcément le cas. Quant aux élèves, iels peuvent être persuadé·es d'avoir rempli leur part du « contrat » en s'acquittant sérieusement de la tâche, mais en se raccrochant pour ce faire à ses aspects les plus superficiels, sans que l'enseignant·e ne s'aperçoive de l'apparition d'une difficulté. De la sorte, un effet de leurre réciproque se produit et conduit à un malentendu qui s'installe de part et d'autre entre enseignant·e et élèves, d'autant plus fréquemment que les élèves appartiennent aux classes sociales les plus dominées. Ce concept, couplé au modèle de la structuration du milieu (et de l'analyse épistémologique des savoirs en jeu qu'il implique), est susceptible d'aider à mieux identifier les difficultés de la position d'observation de l'enseignant·e dans le milieu de référence *M-1*.

³² Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages : <https://circeft.fr/escol/reseau-reseida-escol/>

Un autre concept de nature sociologique qui peut être mobilisé pour être articulé avec le MSM est le rapport au savoir, entendu comme « un ensemble organisé de relations qu’entretient un sujet avec l’apprentissage et le savoir » (Charlot, 1997, p. 94). Dans une recherche précédente (Barrier & Hajji, 2020), nous avons montré comment le rapport au savoir permet de mieux comprendre la manière dont les élèves peuvent se positionner différemment à chaque niveau de milieu dans le MSM. Lors de nos observations, nous avons rencontré un élève qui résolvait un problème de détermination de la hauteur des marches d’un escalier, non pas en appliquant ses connaissances mathématiques à l’énoncé de la tâche, mais en mimant la montée d’un escalier pour en déduire une valeur approximative acceptable. Nous avons interprété cette manière de se positionner et de mobiliser ses connaissances en situation d’action, dans le niveau de milieu objectif M_{-1} , comme la résultante d’un rapport au savoir mathématique marqué par la croyance que les tâches scolaires qui se rapportent à cette discipline sont nécessairement réalistes (Barrier & Hajji, 2020, p. 109).

D’autres concepts de même nature peuvent aussi être adossés au modèle de la structuration du milieu, comme par exemple la secondarisation (Gobert, 2014 ; Bautier, 2004 ; Bautier & Goigoux, 2004). Se référant aux pratiques langagières en classe, il peut éclairer les situations de formulation et de validation au niveau de milieu de référence M_{-1} .

Conclusion

Néanmoins, malgré les apports intéressants de tous ces concepts, l’utilisation qui en est faite ici repose toujours sur le postulat – propre aux approches didactiques – que la relation entre enseignant·e et élèves doit être analysée à travers le prisme des savoirs mathématiques en jeu. Ce n’est pas surprenant dans la mesure où la didactique des mathématiques consiste en « l’étude scientifique des *conditions de possibilité* de la transmission des savoirs mathématiques » (Leutenegger, 2009, p. 36). Une approche sociologique prend nécessairement une certaine distance avec cette grille de lecture. C’est à travers d’autres prismes, notamment celui de la socialisation et de l’inculcation des normes sociales, qu’elle procédera à l’analyse des processus d’enseignement et apprentissage. Pour Bernstein (2007, p. 66) d’ailleurs, le

discours régulateur est prépondérant sur le discours instructeur. Ce n'est pas le point de vue que nous défendons. Une approche socio-didactique pourrait consister selon nous en l'étude scientifique des conditions de possibilité *sociales* – c'est-à-dire celles qui sont compatibles avec les fonctions de socialisation de l'institution scolaire – de la transmission des savoirs mathématiques. Une autre manière de la définir pourrait aussi être l'étude scientifique des conditions de possibilité – à travers les savoirs mathématiques – de la transmission par l'institution scolaire des normes sociales (fonction de socialisation). À priori, ces deux définitions ne sont pas équivalentes, quoique possiblement compatibles. Elles fournissent en tout cas des pistes potentiellement intéressantes à explorer afin d'étudier les inégalités sociales d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement scolaire des mathématiques.

Références bibliographiques

- Barrier, T. & Hajji, A. (2021). Sujet et savoir depuis la théorie des situations didactiques en mathématiques. Dans Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G. & Vincent, V. (Éds), *Rapport(s) au(x) savoir(s). Quels sujets, quels savoirs ?* (p. 103-114). Livre en ligne du CRIRES.
- Bautier, É. (2004). Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. Dans N. Ramognino & P. Verges (Eds), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires* (p. 49-67). Presses universitaires de Provence.
- Bautier É. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2^e édition). Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Brousseau, G. (1997). *La théorie des situations didactiques*. Leçon donnée dans le cadre de

- l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal. Consulté le 28 septembre 2022 sur <https://cutt.ly/4VZKubh>
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- Brousseau, G. (1980a). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brousseau, G. (1980b). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 101 (3-4), 107-131.
- Bulf, C., Mathé, A.-C. & Mithalal, J. (2015). Langage et construction de connaissances dans une situation de résolution de problèmes en géométrie. *Recherches en didactique des mathématiques*, 35 (1), 7-36.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4 (1), 139-148.
- Coulange, L. (2013). *L'ordinaire dans l'enseignement des mathématiques. Les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (Université Paris Diderot).
- Coulange, L. (2011). Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2. Dans Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éds), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 33-44). Presses universitaires de Rennes.
- Danhier, J. & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Fondation Roi Baudouin.
- Dutheil, C. (1996). *Enfants d'ouvriers et mathématiques. Les apprentissages à l'École primaire*. L'Harmattan.
- Gobert, S. (2014). Déplacements dans le processus de secondarisation. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 54, 65-84.
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A. & Quitte, V. (2019). *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Étude commanditée par la FWB à l'équipe aSPe de l'Université de Liège. Disponible en ligne : <https://bit.ly/2vKe4aL>
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation &*

- Didactique*, 1 (1), 73-82.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Losego, P. (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Éducation & Didactique*, 10 (3), 67-76.
- Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 188, 5-12.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Maaß, K. & Gurlitt, J. (2011). LEMA – Professional development of teachers in relation to mathematical modelling. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri & G. Stillman (Eds), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (p. 629-639). Springer.
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur. Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation (Université de Provence).
- Margolinas, C. & Lappara, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éds), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 19-32). Presses Universitaires de Rennes.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éds) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Roiné, C. (2012). Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, 33 (1), 131-147.
- Sarrazy, B. (2003). Le problème d'arithmétique dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire de 1887 à 1990. *Carrefours de l'éducation*, 15 (1), 82-101.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck Supérieur.
- Souto Lopez, M. & Dehantschutter, L. (2020). Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement. *Éducation & Didactique*, 14(2), 9-37.
- Trompler, S. (1991). Commentaires sur les programmes du cycle inférieur. Dans SBPMEF (Éd.) *Enseigner la mathématique ? Livre blanc sur l'enseignement des mathématiques en*

Communauté française de Belgique (37-56). Consulté le 4 février 2018 sur <https://cutt.ly/iVZKfgN>

Verschaffel, L., Greer, B. & de Corte, E. (2000). Making sense of word problems. Swets & Zeitlinger.

Identité-s. Identités professionnelles en transition.

Les enseignants en seconde carrière. Quelles motivations pour le métier ?

Victoria DAVID

IREDU

Université de Bourgogne

Résumé :

Les difficultés croissantes pour attirer les candidats traditionnels des concours de l'enseignement, couplées à l'augmentation des flux de candidats précédemment actifs dans ces mêmes concours, amènent à s'interroger sur les raisons différenciées qui poussent ces individus à rejoindre le métier d'enseignant. Ces choix de carrière sont étudiés par le biais d'une analyse quantitative qui permet d'analyser les motivations spécifiques aux enseignants en reconversion dans le secondaire général. Des différences de motivation sont trouvées quant au choix du métier entre les enseignants en première et en seconde carrières, et ces motivations sont différemment structurées pour les deux populations.

Mots clés : carrière enseignante, transition professionnelle, motivations, reconversion, enseignant en seconde carrière

Contexte de la recherche

L'inquiétude croissante concernant les pénuries d'enseignants à plus ou moins grande échelle dans l'enseignement secondaire se retrouve dans la plupart des pays de l'OCDE. Le manque de personnel enseignant émane à la fois d'un vieillissement du corps enseignant, impliquant des départs à la retraite massifs, et d'une diminution de l'attrait pour la profession (Berger & D'Ascoli, 2011). Les difficultés pour attirer et stabiliser dans le métier d'enseignant sont d'autant plus préoccupantes que les recherches internationales montrent un effet déterminant de la qualité des enseignants sur la réussite des élèves et sur la qualité de l'enseignement (Darling-Hammond et al., 2002). En France, le manque d'enseignants revêt un caractère académique pour l'enseignement primaire, et disciplinaire pour l'enseignement secondaire (Périer, 2019). Le déclin de l'attractivité de la profession enseignante est devenu une

préoccupation centrale des politiques éducatives. Une des solutions préconisées pour y faire face est l'élargissement des viviers de recrutement des enseignants, en permettant notamment un accès facilité à des individus rejoignant la profession enseignante après avoir connu d'autres expériences professionnelles.

La proportion de ces enseignants précédemment actifs aux différents concours du second degré est loin d'être négligeable, puisqu'ils représentent 37%³³ des admis dans l'enseignement public en 2020 (DEPP, 2021). En outre, même si leur taux de réussite aux concours est généralement inférieur à celui des étudiants, ils représentent une part croissante des candidats et des admis aux concours de recrutement. Si la proportion d'étudiants recule aux différents concours de l'enseignement (-4 points dans le secondaire entre 2013 et 2020), la part des candidats précédemment actifs est multipliée par 1,5 entre 2013 et 2020³⁴ (DEPP, 2021). Ces constats permettent une mise en perspective de la rhétorique autour de la crise du recrutement et de l'attractivité du métier (Périer, 2019). La croissance de la part des enseignants ayant une carrière dite « atypique » amène en effet à s'interroger sur les facteurs d'attractivité de la profession, apparemment différenciés entre les enseignants en « première carrière », qui tendent à délaisser le métier, et ceux en « seconde carrière », qui viennent renforcer les effectifs des nouveaux enseignants.

Cette recherche se propose d'étudier la diversité des raisons du choix du métier d'enseignant comme carrière, en fonction du parcours professionnel précédent. Un rapide aperçu de la recherche concernant la population des enseignants en secondes carrières et leurs motivations à rejoindre l'enseignement nous conduira à l'analyse de leurs choix de carrière. Une méthodologie quantitative nous permettra de les comparer aux enseignants en première carrière.

³³ Cette donnée comprend des « actifs hors Éducation nationale (salariés du secteur privé ou fonctionnaires hors ministère de l'Éducation nationale) [ainsi que des] candidats sans emploi et d'autres catégories d'actifs (personnels d'éducation ou enseignants) » (DEPP, 2021).

³⁴ Ce chiffre est valable pour « le premier degré privé, le second degré public et privé » (DEPP, 2021).

1. Revue de la littérature

1.1. La population des secondes carrières

Les enseignants en seconde carrière sont définis comme des « enseignants qui choisissent ce métier après une première carrière dans un autre domaine professionnel » (Berger & D'Ascoli, 2011). Dans la littérature scientifique internationale, les enseignants en reconversion entrante ont été considérés comme un groupe à étudier séparément des enseignants au parcours plus traditionnel (les enseignants « en seconde carrière » ou « career changers », par opposition aux premières carrières). Cette distinction se justifie par les particularités de la population : ils possèdent des motivations particulières pour intégrer le métier (Berger & D'Ascoli, 2011) ; ils rencontrent des difficultés qui leur sont propres au cours de leur développement professionnel (Tigchelaar et al., 2009), et ont notamment la particularité de se trouver dans la difficile position d'« apprenants anciens experts » (Perez-Roux, 2019). Ils possèdent des compétences et savoirs particuliers, des perceptions et des croyances singulières (Tigchelaar et al., 2014) ; un rapport aux élèves et au métier spécifique (Dozolme, 2015 ; Duchesne, 2011).

Les limites de la population (et donc sa définition) varient toutefois grandement selon les recherches concernées. Les variations que l'on rencontre se situent notamment au niveau du changement de compétences plus ou moins radical à mettre en œuvre dans la profession enseignante, par rapport à l'activité précédente ; du degré d'avancement de la reconversion (déjà reconverti, ou en projet/en formation), ou encore de l'ancienneté minimale dans l'activité précédente. Denave, 2015 considère comme étant reconvertis les individus respectant les trois critères suivants : A) le changement d'activité doit être « radical » : c'est-à-dire qu'il doit s'agir d'un changement de domaine professionnel entre l'activité précédente et l'activité d'enseignement ; B) le changement doit être « effectif » : c'est-à-dire que la reconversion doit être réalisée ; et C) l'individu doit avoir une ancienneté minimale dans le métier précédent, afin d'exclure les « parcours d'insertion des jeunes sur le marché du travail ('petits boulots'). »

1.2. Les motivations à rejoindre le métier d'enseignant

La recherche internationale sur les secondes carrières s'est essentiellement concentrée sur les raisons de ce choix de reconversion. L'analyse et la compréhension de ces choix nous paraît essentielle, au vu des conséquences déterminantes qu'ils peuvent engendrer sur la satisfaction, l'engagement et la persévérance dans le métier, et sur la qualité du travail (Berger & D'Ascoli, 2011). Certains choix de reconversion ont notamment pu être qualifiés d'improbables (Crow et al., 1990), au vu des sacrifices salariaux, temporels, ou en termes de prestige, qu'ils impliquent.

Parmi les raisons identifiées pour se tourner vers l'enseignement comme choix de carrière, Berger & d'Ascoli (2011) observent des tendances relativement convergentes dans la littérature : le choix s'établit surtout avant le baccalauréat (Farges, 2017), les enseignants déclarent des raisons différenciées entre le premier degré (autour de la relation avec le public d'enfants) et le second degré (davantage centré sur le goût pour la discipline). Toutefois, le groupe des enseignants demeure fort hétérogène, que ce soit en termes de statuts (public ou privé), de degré et de niveau d'enseignement, ou encore de la diversité des conditions d'exercices. Cette diversité laisse à penser que le « métier enseignant » se compose en fait d'une multitude de métiers de l'enseignement.

D'après Berger et d'Ascoli (2011), le choix de la nouvelle carrière des individus en reconversion résulte de deux processus réactionnels. Le premier est le détachement de la première activité, lié notamment à l'insatisfaction dans l'activité précédente, à des conditions de stress, ou à un manque d'adéquation entre l'activité et les valeurs et aspirations de l'individu. Le second processus en jeu est l'attraction vers l'enseignement, qui peut être étudiée au travers des mêmes catégories de raisons invoquées par les enseignants en première carrière pour rejoindre le métier. Selon la typologie de Kyriacou & Coulthard (2000), il s'agit : A) des motivations extrinsèques (relatives aux conditions d'exercices avantageuses, ou à la possibilité de concilier la vie familiale et professionnelle notamment ; ces motivations sont les moins déclarées) ; B) des motivations intrinsèques (qui représentent l'intérêt pour l'activité même d'enseignement, la stimulation intellectuelle qu'elle peut apporter, ou encore l'intérêt pour la matière ; ce type de motivation est souvent déclaré chez les enseignants du secondaire, d'après

Périer, 2004) ; et C) des motivations altruistes, qui correspondent à la recherche d'une activité qui bénéficie à la collectivité ; elles sont généralement déclarées de manière prépondérante (Bruinsma & Jansen, 2010).

1.3. Les motivations spécifiques des enseignants en secondes carrières

Les motivations particulières déclarées par les enseignants en seconde carrière pour rejoindre le métier peuvent notamment se penser dans la relation (voire dans le contraste) avec l'activité précédente : il peut s'agir de facteurs relatifs aux conditions objectives de ladite activité, ou au vécu subjectif de cette activité. Une des raisons qui poussent les enseignants reconvertis à quitter leur métier précédent serait le stress qu'ils vivent en entreprise (Fort et al, 2013). Selon Monin & Rakoto-Raharimanana (2019), des conditions de travail dans l'activité précédente « hiérarchiques, organisationnelles, temporelles », vécues comme des contraintes, peuvent être déterminantes dans le choix du métier enseignant. Une autre raison couramment invoquée est le souhait de ces individus d'exercer une activité davantage compatible avec leur vie personnelle, familiale et leurs centres d'intérêt (Fort et al., 2013). Le type d'expérience vécue peut également conditionner le choix du métier enseignant : Lortie (2002) explique notamment que les éventuelles expériences précédentes relatives à l'enseignement, en tant que stagiaire, remplaçant, ou autre, participent à la décision que l'enseignement est une carrière qui peut convenir.

L'activité précédente peut en outre influencer la perception de l'activité d'enseignement. Il pourrait s'agir pour certains individus de se reconverter dans l'enseignement afin de rejoindre une carrière jugée moralement supérieure à celle précédemment exercée (Lortie, 2002). Fort et al. (2013) indiquent également que ces individus peuvent avoir la volonté de s'éloigner de la logique marchande en place dans leur activité précédente, et de chercher dans leur nouvelle activité d'enseignement à atteindre une plus grande utilité sociale. La motivation la plus répandue pour les enseignants de seconde carrière serait de nature altruiste, davantage que la recherche de gratifications personnelles (Chambers, 2002). Pour certains individus, il peut aussi exercer une fonction de promotion sociale (Fort et al., 2013).

Les recherches portant sur les motivations des enseignants en seconde carrière ont peu étudié ces motivations comparativement à celles des premières carrières. Cela est notamment le cas dans la littérature française, où les quelques études concernées sont presque exclusivement qualitatives, et n'atteignent pas de consensus. D'après Négroni (2019), les enseignants en secondes carrières favoriseraient l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle dans les raisons du choix du métier, alors que les étudiants mettraient davantage en avant le plaisir d'enseigner leur discipline. Duchesne (2008) souligne au contraire des motivations plus altruistes de la part des enseignants reconvertis, un « sens de la mission » plus élevé, comparés à leurs homologues en première carrière.

1.4. Une analyse des choix de carrière

Dans un contexte où l'attractivité sociale de l'enseignement apparaît comme amoindrie (Buisson-Fenet & Rey, 2019), nous nous interrogeons sur les facteurs d'attractivité différenciés entre les enseignants reconvertis et ceux au parcours plus typique. Une analyse des choix de carrières par le biais des motivations à rejoindre l'enseignement se place naturellement dans le cadre théorique « Factors influencing teaching choice » (ou FIT-choice) de Watt & Richardson (2007). Ce modèle fournit une échelle pour explorer les motivations à choisir la carrière d'enseignant, à travers les trois types de motivations présentées plus haut. Nous proposons ainsi d'étudier la diversité des motivations relatives au choix du métier d'enseignant comme carrière, en comparant les enseignants reconvertis avec les autres.

Forts des constats établis dans la littérature scientifique, nous posons l'hypothèse suivante : les premières et les secondes carrières déclarent des motivations différenciées pour rejoindre le métier d'enseignant. Plus précisément :

- a. Les enseignants reconvertis déclarent davantage de motivations altruistes que leurs homologues en première carrière.
- b. Les enseignants reconvertis déclarent moins de motivations extrinsèques que leurs homologues en première carrière.

2. Méthodologie

La présente proposition fait état d'un projet en cours dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. Elle s'appuie sur un questionnaire en ligne, diffusé entre février et juillet 2022 dans toutes les académies de métropole, à l'intention des enseignants titulaires du secondaire général public français. Ce questionnaire comporte notamment des informations personnelles sur les répondants, des données sur leur parcours précédent³⁵. Près de 7500 réponses ont été recueillies, dont une partie non négligeable sont des enseignants ayant connu une expérience professionnelle précédente.

2.1. Outils de mesure

Les différentes composantes du modèle FIT-choice précédemment mentionné ont donné lieu dans la littérature au développement d'un questionnaire, que nous utilisons ici (Richardson & Watt, 2006)³⁶. La question posée est formulée ainsi : « Qu'est-ce qui vous a incité à vouloir devenir enseignant.e ? » Chaque composante motivationnelle est questionnée par plusieurs items de type échelle de Likert allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 5 (« Tout à fait d'accord »)³⁷. Des items concernant le détachement de l'activité professionnelle précédente ont été ajoutés (Berger & D'Ascoli, 2011). Un score par type de motivation est calculé pour chaque individu en additionnant tous les items relatifs à une même motivation³⁸.

³⁵ Parcours professionnel, parcours d'étude, mais aussi parcours personnel.

³⁶ De nombreuses analyses ont montré les bonnes qualités psychométriques de ce test, ainsi que sa pertinence dans un nombre important de contextes éducatifs

³⁷ Les items sont formulés par exemple comme suit : « faire progresser les élèves » (motivation altruiste) ; « intérêt pour l'activité d'enseignement » (motivation intrinsèque) ; « stabilité de la carrière professionnelle » (motivation extrinsèque).

³⁸ Des coefficients alphas de Cronbach ont été calculés afin de vérifier la cohérence interne des quatre échelles de motivation dans le questionnaire, avec quatre résultats très satisfaisants : Altruiste : $\alpha = 0,89$; intrinsèque : $\alpha = 0,76$; extrinsèque : $\alpha = 0,74$; détachement : $\alpha = 0,84$. Les quatre scores ont en outre été normalisés, pour devenir des scores sur 10.

2.2. Définir la population des enseignants en seconde carrière

Notre échantillon comporte 5066 individus titulaires en poste dans l'enseignement secondaire général en France métropolitaine, ayant répondu (soit oui soit non) à l'item suivant : « Avant de passer le concours, vous avez connu une autre (ou plusieurs) expériences(s) professionnelles(s) hors enseignement ». Cet échantillon est composé à deux tiers de femmes (67%, contre 59% dans la population nationale³⁹). La moyenne d'âge des répondants est de 46 ans (ce qui correspond à la moyenne nationale). Les répondants sont issus de toutes les académies de France métropolitaine. Les répondants exercent en moyenne depuis 10 ans dans leur établissement, et depuis 19 ans dans le métier.

Les critères utilisés par Denave (2015) présentés plus haut, servent de définition à notre population des secondes carrières. Afin d'exclure les parcours d'insertion sur le marché du travail, nous choisissons de considérer comme reconvertis les répondants ayant un minimum de deux ans dans l'activité initiale, et excluons les répondants qui déclarent uniquement des « boulots étudiants ». Un total de 899 individus correspond à ces critères dans l'échantillon. 18% de notre échantillon est donc identifié comme étant en seconde carrière. 61% des seconde carrière ont connu une expérience dans l'enseignement ou la formation avant de passer le concours (n = 547), contre seulement 33% pour les autres.

³⁹ Les données nationales présentées ici sont issues des statistiques de la DEPP sur les personnels (2021).

3. Analyses et résultats

3.1. Des différences de scores de motivation constatés entre les premières et les secondes carrières

Nous souhaitons déterminer s'il existe des différences de score de motivation entre les premières carrières et les secondes carrières.

Tableau : Statistiques descriptives des scores de motivation

	Moyenne	Ecart-type
<i>Motivation altruiste</i>		
Première carrière	8,47	1,52
Seconde carrière	8,22	1,7
Ensemble altruiste	8,43	1,56
<i>Motivation intrinsèque</i>		
Première carrière	7,99	1,55
Seconde carrière	7,62	1,65
Ensemble intrinsèque	7,92	1,57
<i>Motivation extrinsèque</i>		
Première carrière	6,14	1,53
Seconde carrière	5,88	1,64
Ensemble extrinsèque	6,09	1,56

Les premières carrières ont en moyenne un score plus important pour les trois types de motivations.

3.2. Effets de la reconversion sur les scores de motivation

Nous comparons les scores de motivation pour les individus en première carrière et en seconde carrière, par le biais de trois groupes de modèles de régression, un pour chaque type de motivation. Plusieurs variables de contrôle ont été introduites afin de tester des effets toutes

choses égales par ailleurs : des variables personnelles, des variables concernant le parcours précédent et le projet de devenir enseignant, ainsi que des variables sur le métier d'enseignant.

Pour chaque type de motivation, un premier modèle n'inclue que la variable « reconversion ». Dans les trois cas, la valeur de p associée est inférieure à 5%. Nous procédons ensuite dans des modèles successifs à l'ajout des autres variables dans les modèles. Les résultats du modèle contenant toutes les variables sont indiqués dans le tableau suivant.

Tableau : Modèle de régression multiple sur l'échantillon total

Type de motivation	Altruiste	Intrinsèque	Extrinsèque
R^2 du modèle	10,40%	22,60%	3,40%
(Constante)	9,0	8,7	5,8
Reconversion_Oui (réf : Non)	-0.10 (ns)	-0.10 (ns)	-0.16**
Sexe_Femme (réf : homme)	0.26***	0.24***	0.01 (ns)
Age_41 ans à 49 ans (réf : jusqu'à 40 ans)	-0.19**	0.02 (ns)	-0.15*
Age_50 ans ou plus (réf : jusqu'à 40 ans)	-0.26***	-0.03 (ns)	-0.15 (ns)
Concours passé_CAPET (réf : CAPES)	-0.03 (ns)	-0.01 (ns)	-0.07 (ns)
Concours passé_CAPEPS (réf : CAPES)	0.03 (ns)	-0.19**	0.08 (ns)
Concours passé_CAPLP (réf : CAPES)	0.23**	0.05 (ns)	0.07 (ns)
Concours passé_Agrégation (réf : CAPES)	-0.11 (ns)	-0.07 (ns)	-0.10 (ns)
Projet de devenir enseignant_Au moment du choix des études sup (réf : Avant études sup)	0.05 (ns)	-0.27***	0.17 (ns)

Projet de devenir enseignant_Au cours des études sup (réf : Avant études sup)	-0.12*	-0.46***	0.16**
Projet de devenir enseignant_Après expérience pro/recherche emploi (réf : Avant études sup)	-0.22***	-0.58***	0.00 (ns)
Projet de devenir enseignant_Un objectif parmi d'autres (réf : Prioritaire / seul objectif)	-0.30***	-0.57***	0.15**
Projet de devenir enseignant_Une solution de repli (réf : Prioritaire / seul objectif)	-1.2***	-1.7***	0.65***
Expériences enseignantes avant le concours_Oui (réf : Non)	0.16***	0.19***	-0.03 (ns)
Expe titulaire_de 5 à 15 ans (réf : moins de 5 ans)	-0.31***	-0.38***	0.11 (ns)
Expe titulaire_plus de 15 ans (réf : moins de 5 ans)	-0.28 (ns)	-0.37***	0.43***
Zone rurale (réf : Zone rurale)	-0.06 (ns)	0.01 (ns)	0.01 (ns)
Travail à plein temps_Oui (réf : Non)	0.05 (ns)	0.12*	-0.10 (ns)
Type d'établissement_Lycée (réf : Collège)	0.05 (ns)	0.22***	0.02 (ns)
Type d'établissement_Autres (réf : Collège)	-0.24**	-0.08 (ns)	-0.06 (ns)

La variable « reconversion » n'est plus significativement associée aux scores de motivations altruiste et intrinsèque, mais elle reste significativement (et négativement) liée au score de motivation extrinsèque : un individu en reconversion a un score de motivation extrinsèque significativement inférieur à celui d'un individu en première carrière. On remarque par ailleurs un effet du genre pour les motivations intrinsèques et altruistes.

3.3. Des scores de motivation différemment articulés entre premières et secondes carrières

Par suite, nous nous intéressons à un potentiel impact des variables sur les scores de motivation différencié entre secondes et premières carrières. Nous nous demandons si les facteurs explicatifs mentionnés impactent différemment les scores de motivation des deux populations. Deux échantillons sont analysés, un incluant uniquement les premières carrières ($n = 4167$) et un incluant uniquement les secondes carrières ($n = 858$). Le tableau de résultats est présenté en annexe.

L'impact du genre dans le score de motivation altruiste n'affecte que les premières carrières. C'est le contraire pour le score de motivation extrinsèque, où les femmes reconverties scorent plus haut que les hommes. En revanche, l'effet du genre n'est pas différencié pour la motivation intrinsèque. L'âge a un effet différencié uniquement pour le score de motivation altruiste : plus un répondant en seconde carrière est âgé, plus son score de motivation altruiste diminue. L'ancienneté du répondant n'a d'effet que sur le score altruiste des premières carrières. Dans le score de motivation altruiste, le moment de la décision de devenir enseignant n'est significatif que pour les premières carrières. Les scores de motivation altruiste et intrinsèque diminuent pour les deux populations à mesure que le degré de priorité du métier enseignant lors du choix de la nouvelle activité diminue. Toutefois, l'effet est plus important sur les scores des secondes carrières. Le degré de priorité du choix du métier enseignant a un effet positif progressif sur le score extrinsèque des premières carrières, alors qu'il n'est significativement plus élevé pour les secondes carrières que si le métier enseignant représentait une solution de repli. Si le fait d'avoir exercé dans l'enseignement avant d'avoir passé le concours a un effet positif sur les scores de motivations altruiste et intrinsèque des premières carrières, il ne fait aucune différence sur les scores des secondes carrières.

Lorsque l'on étudie séparément les deux populations, on remarque donc que l'impact de certaines variables est significativement différencié entre la population en première carrière et celle des reconvertis. Cette dernière a donc des particularités qui la caractérisent en termes de motivations à rejoindre le métier. Mais peut-on la considérer comme une population homogène ? Ou peut-on observer des différences de motivation des répondants en seconde carrière selon l'origine professionnelle ?

4. Des différences de motivation quant au choix du métier enseignant entre les premières et les secondes carrières

Un individu en reconversion a en moyenne un score de motivation extrinsèque significativement plus bas qu'un enseignant en première carrière. Ce résultat rejoint Duchesne (2008) : les enseignants en seconde carrière ont un « sens de l'engagement professionnel » supérieur, et un plus grand « sens de la mission », nous nous attendions donc à ce qu'ils obtiennent un score de motivation extrinsèque inférieur. En moyenne, ils semblent être moins à même de choisir ce métier par défaut, ou du moins pour les seuls avantages que le métier procure. Cela peut être dû au recul apporté par l'exercice d'une activité précédente, permettant à l'individu de prendre le temps de la réflexion sur ses aspirations, et de se rapprocher de ses valeurs personnelles. Toutefois, d'autres recherches considèrent que du fait des difficultés d'accès et de la faible mobilité qui caractérise le métier d'enseignant, les actifs qui s'y dirigent cherchent à s'épanouir dans leur travail, mais avant tout à sécuriser un emploi (Farges, 2019). Si les actifs en reconversion recherchent en priorité une sécurité de l'emploi, il semblerait que ce soit dans des proportions moindres comparées aux premières carrières, qui ont un score de motivation extrinsèque significativement plus élevé. En moyenne, le score des femmes en seconde carrière est significativement plus élevé que celui de leurs homologues masculins, et cela va également dans le sens de la littérature existante (Négroni, 2019).

En outre nous avons remarqué que si les deux populations déclarent des scores de motivation parfois proches, l'effet de certaines variables sur ces scores pouvait être différent. Par exemple, le fait d'avoir connu une expérience enseignante avant le concours n'a aucun impact pour les secondes carrières. C'est en revanche significativement liée aux scores des premières carrières. L'expérience enseignante précédente peut représenter la seule expérience professionnelle significative que ces enseignants ont connu avant la titularisation, l'impact de cette expérience s'en trouve donc démultiplié. Une même motivation semble donc pouvoir trouver son origine dans une multiplicité d'expériences au long du parcours de l'individu. Enfin, le degré de priorité attribué au métier enseignant lors du choix de la nouvelle activité a un effet très important sur tous les scores. Il impacte davantage les scores des secondes carrières pour

les motivations altruiste et intrinsèque, et des premières carrières pour la motivation extrinsèque. Cela tend à confirmer notre première hypothèse, qui attribue aux secondes carrières davantage de motivations altruistes.

Ces résultats nous permettent globalement de valider notre hypothèse.

Références bibliographiques

- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Buisson-Fenet, H., & Rey, O. (2019). *Le métier d'enseignant : Une identité introuvable ?* ENS Éditions.
- Chambers, D. (2002). The Real World and the Classroom : Second-Career Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 212-217. <https://doi.org/10.1080/00098650209604935>
- Crow, G. M., Levine, L., & Nager, N. (1990). No More Business as Usual : Career Changers Who Become Teachers. *American Journal of Education*, 98(3), 197-223. <https://doi.org/10.1086/443956>
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation : How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302. <https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle : Sociologie des bifurcations biographiques*.
- DEPP. (2021). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2021*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>
- Dozolme, S. (2015). *Les enseignants débutants du second degré issus du monde de l'entreprise Analyse longitudinale de leur insertion dans un second métier [Theses, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II]*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02119416>
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : Conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326. <https://doi.org/10.7202/029701ar>
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches en éducation*, 11, Article 11. <https://doi.org/10.4000/ree.4953>
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. PUF.
- Farges, G. (2019). Enseigner après une expérience professionnelle : Contribution à une analyse des mobilités et des représentations du métier. *Recherche & formation*, 90, 43-55. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4977>
- Fort, M., Baziz, M., Ehram, J., Leroy, M., Mioche, A., Szymankiewicz, C., Allal, P., Baratin, A., & Quenet, J.-M. (2013). Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines. Inspection générale de l'Éducation Nationale. <https://www.vie-publique.fr/rapport/36124-les-difficultes-de-recrutement-denseignants-dans-certaines-disciplines>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher : A sociological study* (seconde édition).

- Monin, N., & Rakoto-Raharimanana, H. (2019). Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : La reconversion professionnelle dans le système éducatif. *Recherche & formation*, 90, 9-13. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4902>
- Négroni, C. (2019). Reconversions féminines vers l'enseignement, entre choix contraint et sécurisation de son parcours. *Recherche & formation*, 90, 15-26. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4917>
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : Des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & formation*, 90, 27-41. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4962>
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79-90.
- Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : Une mise en perspective. *Administration & Éducation*, N°163(3), 65. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0065>
- Richardson, P. W., & Watt†, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2009). Tailor-made : Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Tigchelaar, A., Vermunt, J. D., & Brouwer, N. (2014). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning | Elsevier Enhanced Reader. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.001>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice : Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Annexes

Résumé des modèles de régression linéaire des trois motivations, pour la population des premières carrières et des secondes carrières

Motivation	Altruiste		Intrinsèque		Extrinsèque	
Population	Première Carrière	Seconde Carrière	Première Carrière	Seconde Carrière	Première Carrière	Seconde Carrière
R² du modèle	9,50%	13,40%	21,70%	24,80%	3,20%	4,90%
(Constante)	9	9,2	8,6	8,7	5,8	5,5
Sexe_Femme (réf : homme)	0.29***	0.16 (ns)	0.23***	0.30***	-0.07 (ns)	0.34***
Age_41 ans à 49 ans (réf : jusqu'à 40 ans)	-0.12 (ns)	-0.30*	0.05 (ns)	-0.06 (ns)	-0.17 (ns)	-0.17 (ns)
Age_50 ans ou plus (réf : jusqu'à 40 ans)	-0.17 (ns)	-0.49***	0.03 (ns)	-0.24 (ns)	-0.16 (ns)	-0.21 (ns)
Concours passé_CAPET (réf : CAPES)	-0.11 (ns)	0.08 (ns)	-0.02 (ns)	0.03 (ns)	-0.10 (ns)	0.04 (ns)

Concours passé_CAPEPS (réf : CAPES)	0.06 (ns)	-0.26 (ns)	-0.16 (ns)	-0.43 (ns)	0.04 (ns)	0.38 (ns)
Concours passé_CAPLP (réf : CAPES)	0.31**	0.12 (ns)	-0.05 (ns)	0.19 (ns)	0.23 (ns)	-0.04 (ns)
Concours passé_Agrégation (réf : CAPES)	-0.11 (ns)	-0.17 (ns)	-0.07 (ns)	-0.05 (ns)	-0.09 (ns)	-0.25 (ns)
Projet de devenir enseignant_Au moment du choix des études sup (réf : Avant études sup)	0.06 (ns)	-0.04 (ns)	-0.28***	-0.12 (ns)	0.14 (ns)	0.29 (ns)
Projet de devenir enseignant_Au cours des études sup (réf : Avant études sup)	-0.16**	0.04 (ns)	-0.51***	-0.17 (ns)	0.13*	0.30 (ns)
Projet de devenir enseignant_Après expé- rience pro/recherche emploi (réf : Avant études sup)	-0.19*	-0.22 (ns)	-0.54***	-0.53***	0.05 (ns)	0.04 (ns)
Projet de devenir enseignant_Un objectif parmi d'autres (réf : Prioritaire / seul objectif)	-0.28***	-0.39***	-0.54***	-0.74***	0.20***	-0.11 (ns)
Projet de devenir enseignant_Une solution de repli (réf : Prioritaire / seul objectif)	-1.1***	-1.5***	-1.6***	-1.9***	0.65***	0.52***
Expériences enseignantes avant le con- cours_Oui (réf : Non)	0.16***	0.10 (ns)	0.20***	0.09 (ns)	-0.07 (ns)	0.13 (ns)
Expe titulaire_de 5 à 15 ans (réf : moins de 5 ans)	-0.35***	-0.24 (ns)	-0.27***	-0.53***	0.13 (ns)	0.13 (ns)
Expe titulaire_plus de 15 ans (réf : moins de 5 ans)	-0.38***	-0.12 (ns)	-0.29**	-0.50***	0.48***	0.42**
Zone rurale (réf : Zone rurale)	-0.04 (ns)	-0.15 (ns)	0.00 (ns)	0.05 (ns)	-0.01 (ns)	0.08 (ns)
Travail à plein temps_Oui (réf : Non)	0.06 (ns)	0.04 (ns)	0.10 (ns)	0.25 (ns)	-0.06 (ns)	-0.26 (ns)
Type d'établissement_Lycée (réf : Collège)	0.06 (ns)	0.01 (ns)	0.22***	0.19 (ns)	0.00 (ns)	0.05 (ns)
Type d'établissement_Autres (réf : Collège)	-0.28**	-0.19 (ns)	-0.09 (ns)	-0.13 (ns)	-0.10 (ns)	1.03 (ns)
						1.04

L'apprentissage conduit-il nécessairement à une nouvelle construction de soi ?

Réflexion à partir d'une étude sur les adultes en formation professionnelle pour apprendre le breton.

Gildas GRIMAUULT
CREAD
Université de Rennes 2

Résumé :

L'auteur présente ici la situation de Sarah, jeune adulte inscrite en formation professionnelle pour apprendre le breton. Il présente la trajectoire de deux manières différentes. L'une qui montre comment le parcours de Sarah est fait de bifurcation. L'autre qui met avant la continuité de soi dans la trajectoire de la jeune apprenante. En présentant le parcours de Sarah sous deux angles, l'auteur s'interroge. Les transitions biographiques ne sont-elles pas une injonction de nos sociétés modernes ? La continuité de soi n'est-il pas le propre de tous récits de soi ? A partir de là, bifurcations et unités de soi ne seraient pas perçus comme des trajectoires contradictoires.

Mots clés :

Formation adulte | bifurcation | continuité de soi | transition | langue bretonne | méthodologie

Chaque année 250 adultes apprennent le breton en formations professionnelles qui s'étendent de six à neuf mois à raison de 35 heures par semaine. Si l'objectif premier de ces formations était de former des enseignants pour les écoles immersives⁴⁰, ce cadre a largement été dépassé depuis pour s'ouvrir progressivement à un public non-enseignant. Aujourd'hui, une partie des personnes inscrites à ces formations professionnalisantes affirme n'avoir aucun projet professionnel.

Il faut savoir que la langue bretonne est classée par l'UNESCO (2010) parmi les langues en danger sérieux d'extinction. La transmission familiale est très faible (Chantreau, 2017) et

⁴⁰ Les écoles immersives sont des écoles où le temps scolaire, en classe et en dehors, est entièrement fait dans une langue seconde, ici le breton. (Larvol, 2014)

l'usage du breton dans la vie publique très occasionnel (TMO, 2018). Les locuteurs sont âgés, et le nombre de bretonnants baissent chaque année. Toutefois, depuis les années 70, une dynamique pour apprendre à nouveau la langue existe et afin de la rendre visible sur l'espace public. Aujourd'hui, des écoles, des centres de formation, des médias existent en breton.

L'objet de mon travail de doctorat est de comprendre par quel processus des adultes inscrits dans ces formations dites intensives deviendront bretonnantes ou pas. J'émet donc l'hypothèse que devenir bretonnant depuis une formation adulte est un processus.

Cadre théorique

Ma recherche s'inscrit donc dans une approche biographique (Dubar & Nicourd, 2017 ; Demazière & Dubar, 2009...), des récits de vie (Bertaux, 2003...), des histoires de vie (Le Grand, Pineau, 2013 ; De Gaulejac, 2008...) voire de carrières (Becker, 2016 ; Goffman, 2013). Il s'agit tout autant de déceler les bifurcations biographiques (Denave, 2015 ; Bessin et al., 2009) qui conduisent en formation intensive, que de saisir les transitions (Jacques, 2020) qui naissent suite à l'entrée en apprentissage.

Méthodologie

Au regard des travaux susmentionnés, une approche qualitative à base d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2017) me paraissait la plus pertinente, si l'on considère « qu'il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue ». (Bertaux, 2003 : 35) Et pour mieux saisir les processus en action, je réalise un suivi longitudinal des stagiaires. Cela consiste en une série de quatre entretiens à des moments clés de l'apprentissage : avant, au milieu et en fin de formation, puis un an après celle-ci. A ce jour, le quatrième entretien n'a pas été effectué.

Problématique de la communication

Pour la présente publication, je suis parti de mon travail de doctorat en me demandant si le suivi d'une formation de breton conduisait nécessairement à une nouvelle construction de soi ?

Pour ce faire, j'ai décidé noter les variations biographiques chez mes informateurs entre notre première rencontre – avant la formation – et lors de la troisième – une fois la formation échue. Rapidement, je me retrouvais avec deux colonnes : les trajectoires où les bifurcations étaient apparentes et celles dont les transitions semblaient réduites voire nulles.

Sauf que le parcours de Sarah me posait problème. Je ne savais pas dans quelle colonne la placer. Je notais autant d'éléments qui témoignaient de bifurcations que d'une forme d'« unité de soi » (Lahire, 2006). Je m'interrogeais : n'était-ce pas l'appel à communication du CIDEF qui me conduisait à subodorer des bifurcations dans mon *corpus* ? Peu à peu je glissais d'une problématique théorique sur les transitions – l'apprentissage conduit-il nécessairement à une nouvelle construction de soi ? – vers une problématique méthodologique – en tant que chercheur, est-ce que mes conclusions ne sont-elles pas orientées par mes propres hypothèses de travail ?

Pour explorer cette question, je m'arrêterai donc sur la seule situation de Sarah, 24 ans en inscrite en formation intensive pour apprendre le breton. Née au Pays de Galles, elle a passé une bonne partie de son enfance en Champagne. Lors de notre premier entretien, elle vient de conclure avec succès un Master 2 à l'université de Quimper.

Je vous proposerai un portrait en deux temps. Le premier s'attachera à montrer les bifurcations (Bidart, 2006) qui jalonnent le parcours de Sarah. On analysera ensuite comment ces bifurcations l'ont conduit à une transition identitaire. Dans un second temps, je m'attacherai à mettre en avant les éléments qui témoignent plutôt d'une « continuité de soi » (Denave, 2017).

En aucun cas, il ne s'agit de deux portraits contradictoires, ni d'abuser de la confiance du

lecteur en lui montrant dans un deuxième temps des éléments qu'on lui aurait cachés. L'objectif reste d'interroger ma position de jeune chercheur et de me demander si *je ne trouve pas ce que je cherche*. Je vais donc bien présenter un même portrait sous deux angles différents.

Sarah, une transition identitaire

« J'aurais aucun moyen d'expliquer comment c'est arrivé. »

La troisième fois que j'ai l'occasion de m'entretenir avec Sarah, elle souhaite répondre à mes questions en breton. Il y a pourtant neuf mois, elle savait tout au plus « commander [un] verre en breton ». Après les grandes vacances, elle enseignera dans un collège en immersion. Quel changement pour Sarah qui, il y a trois ans de cela, savait à peine que des formations adultes à langue bretonne existaient. Quelles bifurcations ont conduit une jeune fille qui a grandi en Champagne à devenir bretonnante ?

Le premier moment critique dont Sarah me fait part est son départ du Pays de Galles à l'âge de sept ans suite au divorce de ses parents. Sa mère décide de retourner vivre en Champagne, tandis que son père reste vivre à Cardiff. Par la langue, elle exprime son mal-être : « Quand je suis arrivée, je comprenais le français mais j'avais pas envie de le parler ». Elle garde encore en horreur les cahiers de vacances qu'elle a dû remplir tout l'été pour rattraper ces lacunes linguistiques.

Si l'apprentissage du français se fera sans encombre, curieusement, c'est la connaissance de l'anglais qui va s'avérer un obstacle à son intégration. Dès sa première année en France, elle se souvient d'une enseignante d'anglais qui la met au ban lorsqu'elle a le toupet de dire qu'elle maîtrise la langue de Shakespeare. Plus tard, elle argue que les professeurs refusent de lui mettre 20. Son identité de bilingue va s'affirmer à cette époque dans des relations déplaisantes avec ses camarades d'école : « j'étais un problème ». Elle s'explique : « à chaque fois qu'on me rendait des copies, il fallait toujours savoir combien *la bilingue* avez eu. Il y a un jour où j'ai

eu 16, j'ai cru que la classe allait me démonter. » On la surnomme donc *la bilingue*. Cet attribut va devenir une identité pour autrui autant que pour soi. Au point que son réseau amical se constitue autour de la langue : « Les personnes les plus douées en anglais étaient ceux qui avaient tendance à être amis avec moi ». Une identité qui la poursuit encore aujourd'hui en formation adulte : « il y a plein de moments où je vais dire "ah oui mais c'est comme en anglais", et les gens vont me regarder avec des gros yeux, genre "non on comprend pas". »

Peu enjouée par ces années dans le second degré (« je n'ai pas un ami du lycée et du collège »), elle va opérer un premier virage en rompant avec la Champagne : « Parce que Reims, c'est nul ». Elle s'inscrit en licence de Nordique à Lille. C'est à cette occasion qu'elle rencontre Louane, originaire de Bretagne, et qui a été scolarisée en breton jusqu'à la sixième. Après leur Licence, les deux copines de fac décident de s'inscrire en Master de Celtique à Quimper.

Dans la cité Cornouaillaise, Sarah fait une rencontre amoureuse. Un nouveau choc biographique : « j'ai rencontré mon petit ami actuel qui lui est anglais. Il parle couramment écossais et breton. C'était un choc pour moi. (...) Il parle mieux breton que français ! » Lors de leur première soirée en amoureux, les deux amants se rendent dans un bar et tombent par hasard sur des amis de son nouvel idylle : tous bretonnants. « Je me suis retrouvé la seule à ne pas parler breton et avoir l'air ridicule ». Sarah, *la bilingue*, devient celle qui ne sait pas parler breton : « Du coup je suis bilingue. J'ai jamais eu des situations où j'étais... Où j'ai pas compris quelque chose. (...) Et que j'étais la seule qui n'était pas dans le délire, ou dans le mouvement de la chose ». Elle est singularisée à nouveau, sauf que cette fois c'est par un manque, un trou qu'elle pourrait boucher en apprenant le breton.

Alors que son master touche à sa fin, une nouvelle bifurcation marque son parcours. Sarah pense d'abord poursuivre ses études en Islande. Stressée par l'attente d'une réponse positive pour sa bourse de recherche, elle fait part de son envie de s'inscrire en formation de breton à son amie Louane qui accueille la nouvelle avec enthousiasme : « mais c'est super, on va pouvoir être des *Breizhou* ensemble ! ». La reformulation identitaire est en marche. « Il y a eu une

radicalisation instantanée » lui dit une autre copine. Finalement son projet en Islande s'avère possible, mais Sarah maintient son choix d'apprendre le breton.

Vers la fin de l'entretien, Sarah semble elle-même se rend compte de ce parcours chaotique : « Très souvent je dis "oh lala" s'il y a trois ans on m'avait dit que je ferais une formation de Breton. J'aurais aucun moyen d'expliquer comment c'est arrivé. »

Analyser les bifurcations de Sarah

Le parcours scolaire et de formation de Sarah contribue indéniablement à produire une nouvelle construction de soi qui passe par des transitions biographiques, « des moments de grandes transformations existentielles dans lesquels les personnes concernées se trouvent inscrites dans un entre-deux entre une identité actuelle qui en forme le point de départ et une identité visée qui en constitue l'issue » (Kaddouri, 2019 : 184).

Ces ruptures biographiques, souvent marquées par des déménagements, mettent en avant le libre-arbitre de Sarah. « La chaîne de la socialisation s'est inversée » (Dubet, 2002) C'est Sarah qui se socialise (partir à Lille, s'inscrire en formation...) comme si elle échappait à son propre destin : « l'idée de bifurcation [...] limite l'emprise des déterminismes sociaux [et] permet de situer des points de liberté, d'identifier des possibles » (Bessin et al., 2009 : 11).

A cela s'ajoute la contingence des rencontres (Louane, sa copine bretonne, puis un petit ami anglais bretonnant...) qui pèse sur sa trajectoire. Chaque bifurcation semble raisonner comme une recherche identitaire.

Ces bifurcations semblent être aussi des traitements aux événements traumatiques. L'apprentissage du breton peut être compris comme une manière d'échapper à son identité de bilingue. D'ailleurs, en Bretagne elle n'est plus *la bilingue* : « C'est d'un coup pour moi, je ne suis plus, ni centre de l'attention ni polémique. Je suis juste comme les autres personnes qui ne parlent pas breton. » Suite à la formation, elle devient trilingue. Le breton s'avère une manière

de faire lien social, là où l'anglais venait le défaire durant son l'adolescence. Cette transition identitaire lui offre une place dans un groupe de pairs.

Sarah, la quête d'une unité de soi

Nous présenterons ici un portrait de Sarah qui appuie sur la cohérence de son parcours, pour ensuite en proposer une brève analyse.

« une lancée logique dans ma tête. »

Dès nos premiers échanges, Sarah me fait part de sa double identité : « je suis née au Pays de Galles mais ma mère est champenoise ». Elle le signale à l'occasion (« Je me disais tout le temps galloise parce que les gens très vite ils vont dire anglaise »). Une fois son bac en poche, elle aurait aimé aller étudier au Pays de Galles, mais des motifs administratifs et financiers l'en empêchent.

Elle choisit d'aller étudier en Nordique à Lille sur les traces des vikings qui ont peuplé le Pays de Galles. Elle s'intéresse aux pierres runiques sur l'île de Mann parce qu'« il y a ce rapport nordique gaélique. » Mais, elle veut aller plus loin dans sa quête de celtisme : « ça me chagrinait de ne pas avoir fait des études celtiques, et de ne pas avoir fait quelque chose d'un peu plus en rapport avec le Pays de Galles ».

C'est donc naturellement qu'elle poursuit ses études en Celtique à la fac à Quimper. Son témoignage est sans ambages : « Bien entendu le Master celtique je l'avais fait par rapport à mon lien celtique avec le Pays de Galles ». La découverte de la Bretagne va rassasier sa soif de celtisme. Elle établit des parallèles : « Quand j'étais petite il y avait de la danse galloise. C'était quelque chose qui se faisait au sein de l'école. Ce qui serait un *fest-noz* en Bretagne est un *Rhwng Dwy* au Pays de Galles ». Sa mère, avec qui elle est très complice, avait déjà pensé à « s'installer en Bretagne depuis longtemps. (...) C'est un petit peu par rapport au Pays de

Galles ». D'autant qu'un retour là-bas semble impossible. « Mon père, il plane un peu à mille » me livre-t-elle pudiquement.

Un autre trait caractéristique de l'identité de Sarah est à l'évidence son rapport aux langues. Le premier évènement remonte à son arrivée en France où elle refuse de parler français, elle qui était jusqu'à présent élevée en anglais. Au lycée, elle est surnommée *la bilingue* et semble elle-même incarnée ce surnom. Ces études qu'elle choisit de faire à Lille se font sous le signe des langues : « j'avais envie de pouvoir utiliser l'allemand en étant frontalier ». Elle entame alors son exploration des langues : « on a commencé le vieux norois », « une initiation au russe », « je parle à peine suédois, pas très bien islandais », elle passe même un diplôme universitaire pour « déchiffrer les runes scandinaves sur une pierre runique. » Lorsqu'elle rencontre son petit ami à Quimper ce qui brille aux yeux de Sarah est sa capacité à maîtriser plusieurs idiomes. Sous cet angle, l'inscription en Master Celtique semble un choix logique.

Dernier élément qui semble marquer la trajectoire de Sarah est son devenir enseignante. Et l'être dans une filière immersive n'est pas une trajectoire si originale bien qu'elle ait grandi en Champagne : « mon oncle a épousé une femme basque. (...) Et donc la sœur de la femme qu'il a épousée est professeure en école bilingue basque. » Une voie qui semble avoir été toute tracée : « ça fait à peu près oui je pense à peu près dix ans qu'on me dit que je vais devenir prof d'anglais ». Malgré l'insistance maternelle, Sarah s'approprie ce choix, inversant la proposition : « ça ne l'étonne pas que je fasse un truc avec la langue » me dit-elle à propos de sa mère.

Et Sarah de me dire : « C'est juste ça je continue un petit peu sur une lancée logique dans ma tête. »

Analyser la trajectoire de Sarah

Dans le récit de Sarah, on décèle aisément une unité identitaire dans le temps long.

Apprendre le breton n'est pas dissonant avec la trajectoire de vie de Sarah. Dès la première question de notre premier entretien, Sarah tient à me mentionner son identité galloise, qu'elle élargit ensuite à une appartenance celtique. Or, cette identité ne peut pas la conduire au Pays de Galles. D'une part, elle n'en a pas la nationalité, d'autre part, son père ne semble pas à même de l'accueillir. La Bretagne semble être un entre-deux entre France et Pays de Galles, une terre celte en France qui lui permet de rester proche de sa mère.

De plus, apprendre le breton est une manière d'assouvir son désir d'acquérir une troisième langue, mais une langue qui l'inscrit dans un groupe d'appartenance. La formation a d'ailleurs contribué à renforcer ses liens sociaux : « [ça] m'a apporté aussi le fait que bah je puisse me rendre plus fort les relations avec les gens qui sont déjà autour de moi et des gens que j'ai envie de garder autour de moi ».

Enfin, en devenant enseignante, Sarah semble prise dans une sorte de destin social, nous rappelant à la sociologie déterministe. La famille comme institution socialisatrice n'a pas totalement abdiqué dans ce récit.

Là où Martin Kohli (1989) suppose la « désinstitutionalisation des âges de la vie », le parcours de Sarah ne vient-il pas nous rappeler le poids d'instances socialisatrices (la famille, l'école, les amis, le travail...), l'existence de rites de passage. Les moments clés de la trajectoire de Sarah sont l'obtention du baccalauréat qui correspond au départ du nid familial, la rencontre amoureuse synonyme d'éveil d'un nouveau désir, l'entrée en formation qu'elle entrevoit comme la découverte de « cette notion de métier qui est un peu lointaine ». L'entrée en formation professionnelle ne signifie pas toujours transition. Parfois, cela « permet de maintenir certaines manières d'être, de faire ou de penser » (Denave, 2015).

Au final, Sarah en vient à me dire : « je continue un petit peu sur une lancée logique dans ma tête. »

Discussion : faut-il arbitrer entre bifurcation et continuité individuelle ?

Il ne s'agit pas de débattre pour savoir si le parcours de Sarah est fait de bifurcations ou d'une continuité de soi ? En intégrant ces deux mouvements contradictoires, Sarah nous rappelle à quel point l'individu est un concentré du monde social structuré à la manière de la société de son époque (Elias, 1991). Ce double mouvement n'est-il pas intrinsèque à l'ensemble des trajectoires individuelles ? La recherche de cohérence ne serait-elle pas inhérente à tous les récits de soi ? A l'inverse, les transitions et autres bifurcations ne sont-elles pas une exigence de nos sociétés modernes ?

Ce sont ces deux dernières interrogations que je vais discuter pour ce point.

La cohérence d'un récit de soi

Dans le cadre de mon travail de thèse, j'ai commencé par travailler sur les motivations qui conduisent mes sources à s'inscrire en formation de breton. Si certains parcours semblaient tout tracés, d'autres semblaient plus dissonants. Par exemple, certains apprenants ne connaissaient aucun bretonnant à leur entrée en formation. Malgré mon étonnement, il m'était difficile d'admettre l'existence de trajectoires erratiques. Je retraçais des lignes qui conduisaient vers la formation de breton⁴¹.

Il faut dire que dans cette entreprise, j'étais aidé par mes sources qui cherchaient elles-mêmes à produire un récit unifié de leur vie. Bien que cela ne soit pas toujours aisé, « les informateurs délivrent des histoires plurielles et éclatées entre lesquelles ils peinent à établir de la continuité et de la permanence et qui demandent de leur part un travail biographique intense ». (Kaufmann, 2007) Certains événements biographiques peuvent être délaissés, mis de côté « soit parce qu'ils appartiennent au passé ou à la jeunesse (et sont d'une certaine manière dépassés),

⁴¹ Pour Rancière, « la science sociale a étendu à l'ensemble des rapports humains le modèle d'enchaînement causal qu'elle réservait aux actions d'êtres choisis » (2016) Comme Boltanski (2012), il rapproche son émergence avec celle du roman policier. Or, « ce qui distingue la fiction de l'expérience ordinaire, ce n'est pas un défaut de réalité mais un surcroît de rationalité ».

soit parce qu'ils ne servent pas le projet du récit. » (Pentecouteau, 2019). Sarah me livre les éléments qui servent un récit, celui du pourquoi elle s'était inscrite en formation de breton, « qu'on le veuille ou non, il faut donner sens à sa vie » (Kaufmann, 2007).

Des transitions identitaires permanentes

Au départ de mon doctorat, je pensais la formation professionnelle comme un espace privilégié pour ouvrir aux questionnements identitaires : « C'est un temps "blanc" nécessaire à la reconstruction de son identité professionnelle et à la reconstruction de soi. » (Negroni, 2011 : 148) La théorie du *transformative learning* (Mezirow, 1981 ; Eneau, 2017) avait à ce titre particulièrement attiré mon attention.

Mais la réflexion menée dans le cadre de l'appel à communication du CIDEF me semble mettre en doute ce paradigme. Et si la formation, l'apprentissage ne produisait pas plus une nouvelle construction de soi que d'autres événements biographiques ?⁴²

Si on se penche sur un certain nombre de travaux en sociologie depuis 30 ans, il est difficile de circonscrire la construction de soi à des moments précis. L'individu n'est pas un être fini (de Singly, 2017). En cela, l'individu moderne développe une capacité à s'adapter, à apprendre, à se transformer. La transition identitaire est donc un état permanent (Erhenberg, 1998 ; Dubar, 2010). Au final, si on considère l'identité comme un processus (Kaufmann, 2010), il est délicat de penser la formation, l'apprentissage comme des moments de transitions identitaires particuliers.

⁴² On pourrait poser la réflexion d'une autre manière en affirmant que l'apprentissage ne s'arrête pas aux espaces formels que sont l'école, la formation... Parler « d'apprentissage social » (Becker, 2016) revient également à ôter la spécificité de ces espaces comme lieux de transitions biographiques spécifiques.

Conclusion : une affaire d'allers-retours

L'apprentissage conduit-il donc nécessairement à une nouvelle construction de soi ? Répondre positivement ou négativement à une telle interrogation en revient à se confronter à l'injonction paradoxale de notre époque : être soi-même en s'inventant en permanence.

« La société produit des individus qui produisent la société » écrit De Gaulejac (1999) en mettant en avant cet aller-retour inextricable. La construction identitaire relève de cette « tension entre la socialisation et la subjectivation, (...) d'une continuité dans le chaos d'une histoire personnelle ». (Dubet, 2002) *Devenir bretonnant* semble donc relever à la fois d'une nécessaire transition identitaire liée à la confrontation de nouveaux contextes d'interaction et à la fois d'une permanence de soi pour continuer à exister en tant qu'être singulier. Chaque personne qui entre en formation va inventer sa manière d'être bretonnant à partir de la nécessité de s'adapter et de l'injonction à rester soi.

Pour Sarah, la force des liens amicaux, l'envie de travailler en breton, le rapport aux autres langues celtes témoignent de sa manière d'être bretonnante. A l'inverse, elle semble peu encline à la lutte politique, regarde avec distance la scène musicale, n'associe pas le breton à un ancrage territorial, n'y voit pas une manière de créer des liens intergénérationnels comme j'ai pu le constater auprès d'autres informateurs.

Références bibliographiques

- BECKER Howard (2016), *Outsiders: études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BERTAUX Daniel (2003), *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan.
- BESSIN Marc, BIDART Claire & GROSSETTI Michel (2009) *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, Éd. la Découverte.
- BIDART Claire (2006), « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, p. 29-57.
- BOLTANSKI Luc (2012), *Énigmes et complots : une enquête à propos d'enquêtes*, Paris, Gallimard.
- CHANTREAU Katell (2017), « Treuzkas ar brezhoneg d'ar vugale ? Choazoù ha pleustroù yezhel ar gerent vrezhonek yaouank », Mémoire de Master, Université de Rennes 2.
- DEMAZIERE Didier & DUBAR Claude (2009), *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits*

d'insertion, Québec, Presses de l'Univ. Laval.

DENAVE Sophie (2015), *Reconstruire sa vie professionnelle : sociologie des bifurcations biographiques*, Paris, Presses Univ. de France.

DUBAR Claude (2010), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Colin.

DUBAR Claude & NICOURD Sandrine (2017) *Les biographies en sociologie*, Paris, La Découverte.

DUBET François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

ELIAS Norbert, (1991), *La société des individus*, Paris, Fayard.

ENEAU Jérôme (2017), « L'autoformation comme voyage, entre Bildung et transformation de soi », *Éducation permanente*, n° 211, p. 149-59.

GAULEJAC Vincent de (1999), *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Hommes et Groupes Éditeurs.

GAULEJAC Vincent de (2008), *L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris, Desclée de Brouwer.

GOFFMAN Erving (2013), *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Les éditions de Minuit.

JACQUES Marie-Hélène (2020), *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*, Rennes, PUR.

KADDOURI Mokhtar (2019), « Transitions biographiques », dans DELORY-MOMBERGER Christine, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Éditions Érès, p. 183-186.

KAUFMANN Jean-Claude (2007), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

KAUFMANN Jean-Claude (2010), *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Pluriel.

KOHLI Martin (1989), « Le cours de vie comme institution sociale ». *Enquête. Cahiers du CERCOM*, n° 5, p. 60-73.

LAHIRE Bernard (2006), *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, la Découverte.

LARVOL Gwenole (2014), « Pourquoi parles-tu breton ? Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants des filières bilingues et son approche explicite en classe », Mémoire de Master : Université de Rennes 2.

et LE GRAND Jean-Louis & PINEAU Gaston (2013), *Les histoires de vie*, Paris, PUF.

MEZIROW Jack (2000), *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, Jossey-Bass.

NEGRONI Catherine (2011), « Les parcours d'insertion à l'épreuve du travail sur soi Reprise des études et reconversion professionnelle ». *Recherches sociologiques et anthropologiques (RS&A)*, n° 42, p. 143-58.

PENTECOUTEAU Hugues (2019), « Formation et construction de soi. Éducatons, socialisations, moments critiques », Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation de la formation, Université de Rennes 2.

RANCIERE Jacques (2017), *Les bords de la fiction*, Paris, Éditions du Seuil.

SINGLY François de (2017), *Double je: identité personnelle et identité statutaire*, Malakoff: Armand Colin.

TMO, Région Bretagne (2018), *Les langues de Bretagne, Enquête sociolinguistique, Sondage 2018 : les principaux résultats*, Rennes.

Enjeux actuels. Politiques et pratiques éducatives.

Entre politiques linguistiques éducatives du réseau culturel français et multiculturalisme en Guinée équatoriale : représentations et pratiques des acteurs de l'enseignement du français au Lycée français de Malabo

Alexandre ADUAYI AKUE

Laboratoire Formation et apprentissages professionnelles (UR 7529),
ENSTA Bretagne – CNAM Paris

Résumé :

Face aux enjeux liés aux transitions à opérer dans l'accompagnement au développement de l'enseignement, en contexte plurilingue et multiculturel, nous souhaitons présenter et mettre en discussion les premiers éléments de notre recherche menée en au sein du Lycée français de Malabo. Après une description du contexte linguistico-éducatif local et des origines de ce travail, la problématique générale et les premières hypothèses seront présentées. Puis, la méthodologie envisagée sera explicitée et soumise à discussion en vue de sa finalisation. Enfin, l'analyse de quelques extraits de discours institutionnels et d'acteurs issue de la phase exploratoire permettra de faire percevoir les 1ères pistes révélées.

Mots clés :

Politiques linguistiques éducatives, Guinée équatoriale, francophonie, pratiques éducatives, plurilinguisme

Introduction

Dans un discours à l'Institut de France le 20 Mars 2018⁴³, le président Emmanuel Macron évoquait sa volonté d'une « francophonie ouverte », misant sur le plurilinguisme, tout en reconnaissant que « Nous passons de l'idée ancienne d'une francophonie qui serait la marge de la France à cette conviction que la francophonie est une sphère dont la France avec sa responsabilité propre et son rôle historique n'est qu'une partie agissante, volontaire mais consciente de ne pas porter seule le destin du français⁴⁴ ». Cette allocution met en avant l'importance pour la France, comme pour l'ensemble des gouvernements qui entre dans le réseau de la Francophonie, de créer des politiques communes, notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation et de s'en emparer au niveau local afin d'intégrer le plurilinguisme et le multiculturalisme au cœur des processus de collaboration. L'enjeu n'est donc plus de faire de la Francophonie une annexe de la France mais bien que les pays s'emparent des outils de la Francophonie pour se développer et l'enrichir à la fois. Ainsi peut-on s'interroger sur les modalités d'action mises en place par la France pour que la Francophonie parvienne à porter « le destin du français » en dehors de ses frontières, alors même que l'Etat-nation se reconnaît lui-même toujours comme monolingue⁴⁵.

Face à ce paradoxe nous nous interrogeons sur l'élaboration et la transmission des discours institutionnels français dans un contexte étranger et sur les manières dont ces discours sont reçus et interprétés par les acteurs de l'enseignement à l'étranger. A ce titre, les prescriptions politiques françaises générales en matière de francophonie s'adaptent-elles aux contextes africains, et plus particulièrement à celui de la Guinée équatoriale ? Cette question nous amène à observer ce qui se joue au sein des institutions actrices de la Francophonie. Nous nous intéressons particulièrement au réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE), du fait de sa structuration, ainsi qu'à l'ensemble des acteurs participant localement au développement de l'enseignement du français, afin de comprendre comment les prescriptions sont reçues et interprétées et quel est le degré d'appropriation ou de négociation des messages institutionnels par les différents acteurs ? Dans cette perspective, nous souhaitons étudier le rôle des acteurs, à tous les niveaux structurels d'un lycée français. L'enjeu étant de tenter de comprendre ce qui se joue réellement au cœur du terrain face à des injonctions issues de politiques linguistiques éducatives générales et extranationales. Pour y parvenir, l'approche est qualitative. Le travail de recherche est construit autour de deux ensembles d'analyses : des analyses de contenu des discours institutionnels sur l'enseignement à l'étranger au sein des lycées français ; l'analyse des représentations perceptibles dans les discours et des pratiques des acteurs vis-à-vis de ces politiques d'enseignement via des entretiens semis-directifs et des

⁴³ Transcription du discours disponible sur le site institutionnel de l'Elysée : <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/03/20/discours-demmanuel-macron-a-linstitut-de-france-sur-lambition-pour-la-langue-francaise-et-le-plurilinguisme>

⁴⁴ Référence extraite d'un article écrit par le journaliste Marc Semo « A Erevan, Macron plaide pour une francophonie de "reconquête" ». Journal « Le Monde », 11 octobre 2018.

⁴⁵ Constitution française du 4 Octobre 1958 - Titre premier - de la souveraineté – Article 2 : « La langue de la République est le français. ».

observations participantes.

Problématique générale

Nous souhaitons comprendre comment les politiques éducatives extérieures, portée par l'AEFE, sont-elles comprises dans le contexte multiculturel et plurilingue de la Guinée équatoriale et quel est l'impact de ces interprétations sur les représentations et les pratiques des acteurs de l'enseignement au Lycée français de Malabo ?

Contexte

Le réseau AEFE

Considéré comme l'un des principaux outils de la politique d'influence française, les établissements français à l'étranger sont gérés par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger (AEFE). Cette institution, présente dans 138 pays, est en charge de 566 établissements et scolarise près de 350 000 élèves, constituant, ainsi, l'un des plus grands réseaux éducatifs francophones. Le 21 mars 2018, lors de son discours à l'Institut français de Paris, le président Emmanuel Macron évoque pour la première fois la réforme de l'AEFE : « La France dispose aujourd'hui de 500 établissements dans le monde accueillant 350 000 élèves. C'est la colonne vertébrale de notre offre d'enseignement à travers le monde. Il sera consolidé, dynamisé pour garantir sa pérennité et répondre à la demande croissante. » (Élysée, 2018).

Dans les textes disponibles sur le site institutionnel de l'AEFE⁴⁶, ses missions principales sont de participer au renforcement des relations de coopération entre les systèmes éducatifs étrangers et français ; d'assurer les missions de services publics relatives à l'éducation des enfants de nationalité française ; de contribuer au rayonnement de la langue et de la culture française par l'accueil d'élèves étrangers ; d'encadrer les frais de scolarité et les frais liés à l'enseignement et, enfin, d'accorder des bourses sous certaines conditions aux enfants de nationalité française scolarisés dans son réseau. Cependant, l'histoire des établissements français à l'étranger ne commence pas en 1990 avec la création de l'AEFE. Elle s'inscrit dans la logique des missions coloniales et laïques de la France (Deberre, 2012, 2) qui convergent progressivement pour former une politique culturelle extérieure, fondée sur l'alliance entre la société civile et les logiques gouvernementales françaises. La structuration administrative de l'éducation française à l'étranger intervient dès le XVIIe siècle (Robichaud, Crevier 2016) à l'initiative de missionnaires religieux qui ouvrent les premiers établissements français (Bry, 2013). À la fin du XIXe siècle, des associations non gouvernementales tel que l'Alliance Française (AF), l'Alliance Israélite Universelle (AIU) ou encore la Mission Laïque Française (MLF) voient le jour et mettent en place des stratégies de promotion de la langue et de la culture française à l'échelle internationale (ibid.) en fusionnant le modèle intellectuel et social de l'école républicaine de la métropole avec l'infrastructure des missions religieuses françaises à l'étranger

⁴⁶ Source : Site internet AEFE - Brochure "Enseignement français, janvier 2020".

https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/brochure-enseignement-francais-janvier-2020-version-web_pdf.pdf

existantes (Deguilhem, 2006).

En 2018, dans un rapport, le Sénat soulignait que l'AEFE « ne saurait constituer le seul vecteur d'influence de la langue française » (Delahaye & Ferraud, 2018). Ce positionnement fait écho aux enjeux liés aux nécessaires transitions à opérer dans l'accompagnement au développement de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, du français en particulier, en contexte plurilingue et multiculturel, au XXIème siècle. L'école, en tant que vecteur de diffusion d'une politique éducative par la transmission de normes, de traditions et de savoir constitue un instrument puissant de la politique d'un Etat. Dans cette perspective nous pourrions nous interroger sur la capacité d'exportation d'une politique éducative générale française aux contextes africains ? En effet, comment les politiques éducatives extérieures, mises en place à travers l'AEFE, sont-elles comprises et interprétées au niveau local ? s'adapte-t-elle à leur contexte ? Peuvent-elles influencer l'apprentissage du français et affecter la continuité de la francophonie sur ce territoire ?

Contexte sociolinguistique

Pour tenter de répondre aux questionnements évoqués précédemment nous avons choisi d'étudier le contexte sociolinguistique de la Guinée équatoriale depuis la colonisation espagnole jusqu'à nos jours, en nous basant notamment sur les travaux d'Adeline Darrigol⁴⁷. La langue espagnole est la langue officielle commune au sein des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. Elle est également utilisée dans l'enseignement, la presse écrite, les médias audiovisuels et la religion. Cependant, le français est devenu la seconde langue officielle du pays en 1998, suivi du portugais en 2011.

D'un point de vue historique, la Guinée équatoriale, à l'issue de la première république qui s'est achevée en 1979, a dû faire face à de grandes difficultés économiques dues à une inflation importante et à une monnaie nationale très faible (l'ekwele). Cette situation économique a conduit le pays à l'isolement géographique, du fait notamment de son appartenance à aucune organisation multilatérale d'Afrique centrale qui peut s'expliquer par le fait que l'espagnol ne faisait pas partie des langues de travail de ces institutions. Les problèmes économiques associés à la nécessité d'une intégration politique ont ainsi conduit le pays à se rapprocher de ses voisins francophones et par extension à adopter le français dans le cadre de ses relations diplomatiques et économiques en Afrique centrale. L'affiliation de la Guinée équatoriale à la Francophonie résulte également de sa situation géographique puisque la région continentale se trouve enclavée entre deux pays francophones importants (le Cameroun et le Gabon). Les séjours réguliers des Équato-guinéens en territoires francophones favorisent l'acquisition et la diffusion du français. En outre, pendant la dictature de Francisco Macías Nguema (1969-1979), des Équato-guinéens se sont réfugiés au Cameroun et au Gabon. Pour des nécessités de travail ou de scolarisation, ils ont dû apprendre la langue française dans ces pays (Darrigol, 2016).

⁴⁷ Darrigol, A. (2014). Politiques linguistiques et multiculturalisme en République de Guinée équatoriale de la colonisation espagnole à nos jours (Doctoral dissertation, Tours).

En 1983, la Guinée équatoriale fait le choix d'intégrer la zone Franc des colonies françaises d'Afrique en adoptant le CFA en tant que monnaie nationale. Cet espace économique établit la coopération monétaire entre la France et les pays francophones d'Afrique centrale (Cameroun, Centrafrique, Congo, Gabon et Tchad). En 1984, la République de Guinée équatoriale devient également membre de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC) qui regroupe le Cameroun, la République Centrafricaine, le Congo, le Gabon et le Tchad. En 1989, le pays devient membre de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF). L'adhésion de la République de Guinée Équatoriale à la zone CFA, puis à la CEMAC et à l'OIF a favorisé son essor économique en mettant fin à son isolement (Darrigol, 2016) Notons qu'actuellement, la Guinée équatoriale ne dispose pas d'antenne de l'OIF sur son territoire.

L'usage de la langue française en Guinée équatoriale résulte aujourd'hui des migrations de ressortissants des pays francophones voisins. En 1995, le pays fait partie des pays producteurs de pétrole d'Afrique subsaharienne, où il occupe le troisième rang. Attirés par le boom pétrolier, Camerounais, Centrafricains, Congolais ou Gabonais s'installent en Guinée équatoriale. Ils entreprennent des activités commerciales ou sont employés dans les sociétés françaises (banques, hôtellerie, travaux publics et télécommunications). Depuis 2015, la Guinée équatoriale est, cependant, entrée dans une phase de récession qu'elle espère surmonter en ouvrant son économie à d'autres secteurs tels que le tourisme.⁴⁸ La langue française est, par ailleurs, réservée aux échanges diplomatiques avec les pays francophones voisins. Les diplomates équato-guinéens se perfectionnent ainsi en langue française, conformément au Mémoire relatif à la mise en œuvre d'un programme pluriannuel de formation au français dans l'administration équato-guinéenne, signé entre l'Organisation internationale de la francophonie et le gouvernement de la République de Guinée équatoriale⁴⁹. Dans le prolongement de cet accord, certains projets de coopération ont récemment vu le jour. C'est le cas notamment du projet porté par le Fonds de Solidarité pour les Projets Innovants (FSPI) piloté par l'Ambassade de France et visant à développer l'apprentissage du français au sein des écoles et des universités par un programme de formation des professeurs de français⁵⁰.

Notons que la Guinée équatoriale compte également trois langues bantoues (le bubi, le fang et le ndowe) et deux créoles, le fã d'ambô à base lexicale portugaise, et le krio à base lexicale anglaise. L'article 4 de la Constitution dispose que les langues autochtones sont "parties intégrantes de la culture nationale". A la lecture de cet article, nous pourrions nous

⁴⁸ Voir article de La Tribune "Guinée équatoriale : comment le pétrolier d'Afrique centrale prévoit sa sortie de 8 ans de récession en 2021" <https://afrique.latribune.fr/economie/strategies/2021-04-15/guinee-equatoriale-comment-le-petrolier-d-afrique-centrale-prevoit-sa-sortie-de-8-ans-de-recession-en-2021-882046.html>

⁴⁹ « La République de Guinée Équatoriale s'engage à parfaire la maîtrise de la langue française de ses fonctionnaires et diplomates en charge des dossiers multilatéraux. (...) Dans cette optique, un plan de formation au français dans la fonction publique équato-guinéenne spécialisée dans le suivi des questions multilatérales sera mis en œuvre. (...) À l'issue de la formation, il est attendu que la majorité d'entre eux soient capables de mener une négociation en français, de rédiger en français et plus généralement d'utiliser le français comme langue de travail. (...). *Mémoire relatif à la mise en œuvre d'un programme pluriannuel de formation au français dans l'administration équato-guinéenne*, le gouvernement de la République de Guinée équatoriale, l'Organisation internationale de la Francophonie, le gouvernement de la République française, le Grand Duché de Luxembourg et la Fédération Wallonie-Bruxelles, Malabo le 17 novembre 2011.

⁵⁰ Source : SCAC de l'Ambassade de France à Malabo

interroger sur les résultats concrets de ce multilinguisme officiel d'un point de vue socio-éducatif ? C'est pourquoi nous nous sommes intéressés aux apprentissages au sein des institutions de l'enseignement supérieur. L'Université Nationale de Guinée Équatoriale (UNGE), créée le 6 janvier 1995, dispense ses formations en langue espagnole mais dispose de pôles de langues étrangères pour l'apprentissage de l'anglais, du portugais, du russe et du chinois. Notons qu'il n'existe pas de département de français au sein de la UNGE du fait de la présence d'un Institut français à Malabo. L'Institut français de Guinée équatoriale (IFGE) disposant de ses propres locaux, l'université n'a pas jugé nécessaire de créer un pôle francophone dans ses murs. Cette particularité offre à l'IFGE l'avantage de disposer d'un espace dédié dans la ville, mais génère aussi des difficultés pour capter les étudiants, plus intéressés par la proximité des pôles de langues au sein de la UNGE. Rappelons également que la vocation principale de l'IFGE est de dispenser des cours de français langue étrangère (FLE). Le positionnement de la UNGE vis à vis de l'Institut français renforce l'idée selon laquelle le français est enseigné en Guinée équatoriale, en tant que langue étrangère au même titre que les autres langues présentes à la UNGE.

Enfin, en ce qui concerne la langue portugaise, la Guinée équatoriale est devenue membre de plein droit de la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP) en 2014. Selon les textes constitutifs, la CPLP constitue un forum multilatéral privilégié visant le renforcement de la coopération entre ses membres. En effet, la Communauté assure la coopération dans divers domaines (éducation, santé, science et technologie, agriculture, défense et sécurité intérieure, administration publique, communication et justice). Elle constitue aussi un cadre institutionnel offrant des avantages politiques, économiques et culturels aux États membres. Pour les pays africains, la CPLP contribue à la visibilité sur la scène internationale et au développement économique. Certains membres représentent également des atouts pour l'organisation. Puissant pays lusophone, le Brésil a consolidé ses relations économiques et culturelles avec la Guinée équatoriale au cours de ces dernières années. Deuxième producteur de pétrole d'Afrique subsaharienne, l'Angola est aussi un membre influent des Pays Africains de Langue Portugaise (PALOP). L'adhésion de la Guinée équatoriale à la CPLP en 2014, et l'adoption du portugais comme langue officielle en 2011 se fondent sur des intérêts essentiellement économiques (Darrigol, 2016). Depuis 2011, le gouvernement équato-guinéen ne semble pas participer à la promotion et à la diffusion de la langue portugaise, si ce n'est par la présence d'un institut "Camões" au sein de la UNGE, jugé insuffisant par la CPLP⁵¹.

Méthodologie

Dans le cadre de cette étude, notre approche est qualitative. Le travail de recherche est construit autour de deux ensembles d'analyses : des analyses des discours institutionnels sur l'enseignement à l'étranger au sein des lycées français ; l'analyse des représentations et des

⁵¹ Voir article Africa Intelligence du 03/03/2021 "*Membre le plus récent de l'organisation d'influence lusophone CPLP, la Guinée équatoriale du président Obiang peine toujours à donner au portugais une place réelle dans le pays. Une léthargie qui agace la CPLP, qui a décidé de faire du dossier son cheval de bataille pour 2021*" <https://www.africaintelligence.fr/afrique-ouest/2021/03/03/pourquoi-la-communaute-des-pays-lusophones-veut-integrer-la-guinee-equatoriale,109647351-art>

pratiques des acteurs vis-à-vis de ces politiques d'enseignement via des entretiens semi-directifs et des observations participantes. Pour mener nos recherches, nous utilisons une méthode empirique, basée sur l'analyse des discours institutionnels et des discours des multiples acteurs qui interviennent au sein de la structure.

Dans cette première phase exploratoire, nous avons réalisé une enquête qualitative préliminaire dans laquelle des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de certains membres de la chancellerie politique et du service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France à Malabo. Nous avons également rencontré deux membres du personnel de direction du lycée français. Enfin, nous avons échangé avec l'un des cadres du ministère de l'Éducation nationale équato-guinéenne. Nous poursuivrons ce premier travail de recherche par des enquêtes auprès des personnels enseignants afin d'observer les mécanismes d'appropriation des messages institutionnels reçus par les membres du réseau et l'influence de ces derniers sur leurs représentations, leurs activités et sur leurs relations avec les autres membres du réseau. Nous étudierons également les documents institutionnels (Discours officiels, programmes, feuilles de route...), les supports de communication (sites internet, documents promotionnels...), ainsi que les archives, sur la partie linguistique et enseignement du français, puis sur la partie culturelle. Cette recherche sera fondée sur les données présentes au sein de LFM, de l'ambassade de France et des partenaires locaux tels que l'université et les écoles pilotes (qui font partie des actions de coopération du SCAC de l'ambassade). L'ensemble de ces sources nous permettra d'inscrire cette recherche dans une perspective interventionniste à visée praxéologique de sorte qu'elle puisse servir à différents niveaux et dans différentes disciplines.

Résultats

Première étude de la convention-type de l'AEFE

Un extrait de la convention-type qui unie l'AEFE aux établissements de son réseau nous livre le message suivant :

“L’enseignement dispensé dans l’établissement ou dans la partie de l’établissement concerné par la présente convention, est conforme aux programmes, aux objectifs pédagogiques et aux règles d’organisation applicables, en France, aux établissements d’enseignement public. Il est entendu que l’établissement peut apporter aux dispositions ci-dessus des aménagements pour tenir compte des conditions particulières dans lesquelles s’exercent ses activités et pour renforcer sa coopération avec le système éducatif du pays d’implantation. Ces aménagements doivent être proposés en accord avec le poste diplomatique et être approuvés par l’AEFE⁵²”.

Dans cet extrait nous observons deux éléments intéressants. Le premier portant sur la forme, puisqu'il s'agit là d'une "convention type" qui induit une notion de généralité voire d'universalité, et le second sur le fond : "Il est entendu que l'établissement peut apporter aux

⁵² Extrait de la "convention type" de l'AEFE. C'est cette convention qui lie les établissements du réseau à l'AEFE.

dispositions ci-dessus des aménagements pour tenir compte des conditions particulières dans lesquelles s'exercent ses activités et pour renforcer sa coopération avec le système éducatif du pays d'implantation". Cette précision nous livre une orientation intéressante quant à la volonté exprimée de l'AEFE, d'encourager ses membres à prendre en compte les éléments de contexte. Cependant, le fait que ces aménagements "doivent être proposés en accord avec le poste diplomatique et être approuvés par l'AEFE" est le signe que la marge de manœuvre des établissements est malgré tout très encadrée. Ce dernier point, qui pourra être développé à partir de l'analyse des entretiens, reflète tout l'intérêt d'accorder une part plus importante à l'analyse des comportements humains au sein des établissements du réseau AEFE car ils pourraient constituer, demain, la pierre angulaire du développement du réseau AEFE.

Entretiens exploratoires

Nous avons souhaité interroger l'Ambassade de France quant aux organisations internationales intervenant en faveur de la francophonie présentes en Guinée équatoriale et notamment l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Or, il apparaît qu'aucune organisation de ce type ne soit présente sur le territoire équato-guinéen. Pour expliquer cela, les agents de l'ambassade ont rappelé que :

"la Guinée équatoriale a un type de régime et de réflexion politique centrée sur elle-même qui ne laisse ou n'incite pas toujours à une ouverture internationale et multilatérale".

Cette vision interroge quant au développement de la francophonie dans un territoire considéré par les membres du dispositif culturel français comme étant centré sur lui-même. Malgré cela, il arrive que l'Ambassade de France s'appuie sur des organismes tels que l'AUF, qui dispose d'un siège au Gabon, dans le cadre d'actions ponctuelles comme dans le cadre du projet de renforcement des compétences en français des enseignants et hauts fonctionnaires de Guinée équatoriale. Ce dernier s'est déroulé sur trois ans au lieu de deux, du fait d'un retard pris à cause de la Covid-19 et pour lequel l'AUF a réalisé certaines missions d'expertise technique. Nous avons également interrogé l'ambassade sur ses liens avec le lycée français. L'ambassade entretient des liens avec le lycée par le biais du Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle (COCAC) et de l'Attaché de coopération. Le LFM faisant partie des outils d'influence de la France, l'ambassadeur y exerce une autorité indirecte notamment vis-à-vis du proviseur tel que précisé par les membres de l'ambassade :

"c'est une autorité hiérarchique, ce n'est pas une autorité fonctionnelle ou pédagogique, l'ambassadeur n'a rien à dire au proviseur en termes de gestion, c'est le comité de l'établissement qui, normalement, chapeaute le proviseur, pour peu que cela reste dans le cadre de la norme AEFE et enseignement français".

Dans cet extrait nous pouvons observer des éléments qui nous renseignent sur l'organisation structurel du Lycée français. Sa gouvernance est assurée par un comité de gestion, élu au sein des parents d'élèves. Cependant, cette gouvernance semble s'exprimer au sein d'un cadre défini par l'AEFE, et par extension, par les politiques éducatives françaises. Cette réflexion fait écho aux éléments relevés dans la convention-type de l'AEFE et interroge sur le degré d'action du

proviseur vis-à-vis de son comité de gestion et vis-à-vis de la France. L'observation du rôle du proviseur au sein de cette organisation sera approfondie lors des prochaines enquêtes, tout comme le concept visant à faire du Lycée français un outil d'influence. A cet effet, lors de cette première phase d'entretien, nous avons poursuivi l'entretien sur le thème du rayonnement du Lycée français en tant qu'outil d'influence. Nos interlocuteurs ont alors rappelé que le lycée était autonome. Cette autonomie est due au fait qu'il s'agit d'un établissement privé. Son rayonnement relève par conséquent du dynamisme du comité d'établissement et du proviseur. Selon nos interlocuteurs :

“en Guinée équatoriale, en comparaison avec d'autres pays et notamment les États-Unis, souvent impliqués dans des communautés, le dynamisme du comité d'établissement à Malabo y est relatif. Les équato-guinéens n'ont pas une culture de l'investissement parental élevé dans l'éducation, dans le collectif, dans ce qu'on appelle la communauté. [...] le dynamisme des équato-guinéens dans le comité d'établissement et le dynamisme collectif, en termes de vision d'ensemble, est très relatif et reflète d'ailleurs aussi le type de relations qu'ont les équato-guinéens avec leurs propres engagements vis à vis de leurs enfants. Mais bon, c'est comme ça, c'est leur culture”.

La vision proposée par l'ambassade concernant l'éducation des enfants en Guinée équatoriale nous interroge quant aux représentations culturelles des membres de l'ambassade interrogés. En effet, les représentations des acteurs du dispositif culturel français influence-t-elle l'efficacité des actions de ce même dispositif ? Comment le multiculturalisme présent au sein du LFM s'accorde-t-il avec le cadre général imposé par l'AEFE ? L'une des premières hypothèses apportées par nos interlocuteurs concernant le “dynamisme relatif du comité de gestion” consiste, selon eux, à ce que le proviseur inverse les rôles en se montrant force de proposition vis-à-vis du comité d'établissement. En conséquence, il semblerait que le rayonnement dépende principalement de la personnalité du proviseur et non du comité de gestion, pourtant ancré dans la réalité locale avec la population équato-guinéenne et que l'on pourrait penser à même d'engager des dynamiques propres. Cette hypothèse nous interroge une nouvelle fois sur le rôle du proviseur au sein du réseau du LFM et plus largement sur le rôle de cet acteur clé au sein des établissements de l'AEFE.

Conclusion

Les premiers éléments de cette recherche nous ont permis de dégager plusieurs axes de réflexion. Nous nous sommes notamment interrogés sur l'action de la France à l'étranger au travers de sa politique culturelle extérieure et de l'adaptation de celle-ci au contexte local. Pour répondre, nous avons souhaité observer les acteurs du dispositif culturel français sur le terrain de la Guinée équatoriale. A l'issue de nos premiers entretiens, il semblerait que le développement du français en Guinée équatoriale émane davantage des mouvements de population, que des actions de la France ou des organes internationaux de la francophonie tels que l'OIF et l'AUF. La phase exploratoire, entreprise il y a quelques semaines, nous conduit à nous interroger, d'une part, sur les représentations des différents acteurs de l'ambassade, vis-à-

vis du système éducatif équato-guinéen, ainsi que sur l'impact de cette représentation sur l'efficacité du dispositif culturel français. D'autre part, sur le rôle du proviseur, qui semble constituer un élément central dans le dispositif de coopération de l'AEFE. Cette fonction, au carrefour des prescriptions politiques françaises et des réalités du terrain, pourrait sans doute constituer l'un des éléments clés de l'appréhension du multiculturalisme au sein du LFM.

Pour conclure, il semblerait que le Lycée français, à la lumière des premiers entretiens réalisés, se démarque des autres établissements du fait de la population qu'il accueille, composée essentiellement d'enfants de diplomates, de chefs d'entreprises, mais également de la famille présidentielle. Considérant l'histoire politique de la Guinée équatoriale, dont le président, après 40 années à la tête du pays, est le doyen des présidents du monde, cet élément reflète une nouvelle dimension du LFM, beaucoup plus politiques et nous éclaire sur les relations entretenues entre la France et la Guinée équatoriale au travers de cet outil d'influence.

Références bibliographiques

- Abelian. M., (2022) « Journée internationale de la langue maternelle - Diversité linguistique : un impératif pour l'ONU ». La chronique de l'ONU
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon : Multilingual Matters.
- Beck B., Marcoux B., Richard R., & Wolff, A. (2018), Estimation des populations francophones dans le monde en 2018. coll. Rapport de l'ODSEF
- Bry A. (2013), Le mini-mammouth du quai d'Orsay, Paris, publié à compte d'auteur.
- Candelier, M. (2006). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. Synergie Monde, 1, 67-76.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Canut C. & Duchêne A. (2011), « Instrumentalisations politiques et économiques des langues : Le plurilinguisme en question », Langage & société 136, p. 5612.
- Charaudeau, P. (2007), Le discours politique ou le pouvoir du langage, CIEP, Université de Paris 13, Centre d'Analyse du discours
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Dans I. Nocus, J. Vernaudo et M. Paia (dir.), L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre (p. 41-63). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Darrigol, A. (2016). Les politiques linguistiques en République de Guinée équatoriale. Dans G. Lane-Mercier, D. Merkle et J. Koustas (dir.), Plurilinguisme et pluriculturalisme. Des modèles officiels dans le monde (p. 91-106). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Deberre J.-M. (2012), « Le réseau d'enseignement français à l'étranger, une féconde diversité », *Administration et éducation*, n° 136, p. 87-94.

Deguilhem R. (2006), « Exporter la laïcité républicaine : la mission laïque française en Syrie mandataire, pays multiconfessionnel », dans Luizard P.-J. (dir.), *Le choc colonial et l'islam*, Paris, La Découverte, p. 383-399.

Delahaye, V. & Féraud, R. (2018), *Le réseau d'enseignement français à l'étranger a-t-il les moyens de ses ambitions ? Rapport d'information n° 689*

Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris: Karthala.

Forlot, G., (2012) « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », *Langage et société*, 2012/2 (n° 140), p. 105-114.

Juillard, C. (2021). *Plurilinguisme. Langage et société*, , 267-273.

Kessler M.-C. (2002), « La politique culturelle extérieure de la France depuis la fin de la guerre froide », *Mélanges de l'École française de Rome. Tome 114*, n°1. 2002. <https://urlz.fr/hPwn>

Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Paris : Éditions La Découverte.

Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris : l'Harmattan.

Negrín Fajardo, O. (1993). *Historia de la educación en Guinea ecuatorial. El modelo educativo colonial español*. Madrid : UNED.

Nze Nfumu, A. (2009). « En Guinea Ecuatorial, el español es innegociable », *Entrevista en Fundéu BBVA*, el 22 de diciembre de 2009.

Poth, P. (1997). *L'aménagement linguistique en contexte éducatif plurilingue*. Paris : Unesco.

Poth, P. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école*. Paris : Unesco.

Premat, C.(2013) *La restructuration du réseau culturel français au quotidien. La nouvelle revue du travail*, no 2.

Raytcheva S., & Rouet, G.,(2016) *Le partage culturel au service du développement à l'international de la « culture française»*. Le cas des Instituts français et des Alliances françaises en France, en Bulgarie et aux États-Unis. *Communication. Information médias théories pratiques*, vol. 34, no 1.

Robichaud A., Crevier J.-P. (2016) « Elitisme et éducation : une lecture critique des thèses de Bourdieu à l'aide de la pensée de Jürgen Habermas », *Le philosophoire*, vol. 46, n° 2, p. 37-58.

Taif S., (2018) « L'AEFE : la centralisation des établissements français à l'étranger au carrefour de la francophonie », *Revue internationale des francophonies* [Online], 4 | 2018, URL : <https://publications-prairial.fr/rif/index.php?id=711> consulté le 12 septembre 2022.

Sources

Convention-type AEFE disponible sur : <https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/2015-03-convention-type-aefe-etablissement-conventionne.pdf>

Elysée (2018), Transcription du discours du Président de la République à l'Institut de France pour la stratégie sur la langue française, 21/03/2018 disponible sur : <http://www.elysee.fr/declarations/article/transcription-du-discours-du-president-de-la-republique-a-l-institut-de-france-pour-la-strategie-sur-la-langue-francaise/> , consulté le 08/09/2022.

Chancellerie politique de l'Ambassade de France en Guinée équatoriale

Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Guinée équatoriale

Contribution des établissements à l'acquisition de compétences et valeurs « durables » : PISA 2018

Léa CHIMENE

IREDU

Université de Bourgogne

Résumé :

Depuis l'avènement de l'éducation au développement durable, l'Ecole est chargée d'une nouvelle mission, celle de développer des compétences et valeurs durables chez les apprenants. Fruit de prescriptions internationales, cette « éducation à » invite tous les systèmes éducatifs à se saisir de cet enjeu majeur ; l'établissement scolaire devenant ainsi le lieu de prédilection pour cette nouvelle éducation. Si le poids de l'établissement a fait l'objet de nombreux travaux sur les compétences cognitives, nous nous intéressons ici à l'« effet établissement » sur le développement d'acquis durables. A partir des données issues de l'enquête PISA 2018, notre étude révèle un effet positif mais nuancé des établissements dans l'acquisition de compétences et valeurs durables.

Mots clés : éducation à, développement durable, valeurs, compétences, établissement

Introduction

Aujourd'hui, toute une génération d'élèves se retrouve confrontée à des politiques publiques d'« éducations à ». Si cette forme scolaire n'est pas inédite, c'est sa multiplication qui interpelle : l'éducation à la santé, à la citoyenneté, aux médias, au développement durable... A l'heure de la transition écologique, l'éducation au développement durable apparaît comme une des solutions majeures pour éveiller les consciences. Fruit de prescriptions internationales invitant tous les systèmes éducatifs à évoluer dans ce sens (Sauvé et.al, 2003), cette « éducation à » a pour objectif de faire évoluer les comportements et les pratiques sociales afin d'impulser des transformations par l'intermédiaire des nouvelles générations. (Lebeaume, 2012)

Nonobstant, malgré un cadre général impulsé par l'ONU sous la forme de grands objectifs, les applications nationales et locales peuvent évoluer en fonction des choix politiques mais également de l'autonomie pédagogique dont peuvent bénéficier les enseignants et les établissements (Girault et al., 2014)

Ce flou existant peut notamment s'expliquer par la forme scolaire de cette éducation qui diffère des enseignements traditionnels.

Malgré ces appropriations qui peuvent être variées, l'éducation au développement durable, davantage basée sur une légitimité sociale qu'académique (Lange & Martinand, 2010) est avant tout perçue comme un outil de sensibilisation à travers l'acquisition de compétences et de valeurs.

Les établissements, lieu de prédilection pour cette éducation, ont vocation à devenir des acteurs essentiels dans la construction de cette conscience durable, mais quel est leur effet ?

Si l'on sait que les établissements, notamment à travers leur organisation, composition ou encore choix pédagogique, (Dumay & Dupriez, 2004) peuvent avoir un effet sur les compétences cognitives des élèves, la question se pose quant à leur impact sur l'acquisition de compétences durables chez les jeunes.

Cette communication cherche à identifier l'effet que peuvent avoir les établissements scolaires sur les valeurs et compétences « développement durable » chez les élèves. L'objectif étant de mesurer notamment si les contenus axés sur le développement durable au sein de chaque établissement ont un effet sur la sensibilisation des élèves à ces enjeux. Cette recherche s'appuie sur les données issues de l'enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de 2018. Menée dans 79 pays auprès de 612 004 élèves de 15 ans, l'enquête a sondé la familiarité des jeunes avec les enjeux globaux et la prise en compte de ces sujets par les 21 903 proviseurs interrogés. Cette enquête propose un module de questions qui permet notamment de repérer les valeurs et compétences « développement durable »

L'enjeu de cette communication sera de se focaliser plus spécifiquement sur les effets établissement, en utilisant les questionnaires élèves, mais également le questionnaire chef d'établissement.

Si nous savons que les jeunes sont de plus en plus sensibilisés à ces enjeux, notamment environnementaux, nous supposons que les élèves bénéficiant de cette éducation auront davantage de valeurs et de compétences « développement durable » que ceux n'y étant pas confrontés.

1. La place des valeurs et compétences durables

L'objectif de l'éducation au développement durable serait de former un citoyen respectueux de la planète et de ses pairs. En effet, les jeunes se doivent aujourd'hui d'inscrire la durabilité dans les différentes sphères de leur vie comme leurs habitudes de consommation, leur déplacement ou encore leur travail (Guichard, 2021)

Pour ce faire, l'acquisition de compétences est essentielle pour conduire à des sociétés plus viables. En effet, l'éducation au développement durable a pour objectif de déployer chez les apprenants certaines compétences qui ont une fonction critique dans la formation de tout citoyen (poser des questions, chercher des réponses, débattre, argumenter...)

Si chaque pays peut miser sur certaines compétences davantage pertinentes au regard de ses spécificités économiques, sociales et culturelles, certaines compétences générales semblent être inhérentes à l'éducation au développement durable et à sa forme pédagogique, comme l'approche critique, multidisciplinaire ou l'approche systémique. (Clément & Caravita, 2011). L'objectif de cette « éducation à » déterminé par les Nations Unies est que tous les apprenants aient les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable d'ici à 2030. Pour favoriser ces compétences, une approche pédagogique active et participative est conseillée à travers des débats, enquêtes, jeux de rôle ou des projets de groupe. En France, le développement durable, est intégré au socle commun des connaissances et compétences qui mentionne le développement durable comme un moyen de “comprendre l'unité et la complexité du monde” (Musset, 2010)

Au-delà des compétences, l'éducation au développement durable axée sur des valeurs se doit de promouvoir celles-ci. Cette « éducation à » est destinée à offrir à chacun l'opportunité d'apprendre des comportements et valeurs contribuant à construire une vie plus durable (Michalos et.al, 2011)

En effet, les valeurs détiennent une place essentielle dans cette éducation à visée comportementaliste. Si les connaissances et le fait d'être informé constituent une condition à la prise de décision, ces acquis pourraient aussi conduire au défaitisme et donc à l'incapacité

d’agir ou à l’affaiblissement de la conviction en son propre pouvoir d’action (Echazarra, 2018 ; Pauw, et.al 2015). Au regard de ce paradoxe, les valeurs pourraient être une source de motivation indispensable à l’action. (Marleau, 2009). Même si la transmission de valeurs peut être considérée comme hasardeuse et délicate en attribuant un rôle moralisateur à l’éducation au développement durable plutôt que guidant ou réflexif, (Barthes & Alpes, 2013), les valeurs pourraient être des éléments pouvant favoriser l’évolution des comportements et l’agissement et par conséquent, constituer « un point crucial de l’EDD » (Pellaud et.al, 2013)

2. L’établissement, un acteur à part entière ?

Historiquement appelée éducation à l’environnement, l’Education au Développement Durable (EDD) s’est inscrite progressivement dans les missions de l’éducation nationale à travers les « éducations à ».

L’éducation au développement durable comme toutes les « éducations à » diffère des enseignements traditionnels avec des caractéristiques bien particulières : une éducation qui n’a pas de programme précis, pas d’horaire, pas d’évaluation, et axée sur des valeurs (Barthes & Alpes, 2012). Bien que les circulaires EDD et les récents programmes aient permis d’ancrer progressivement le concept de DD dans les pratiques scolaires, l’absence d’un véritable programme EDD entrave sa mise en œuvre effective dans la classe. (Chalmeau et.al, 2020)

Si l’éducation au développement durable est censée prendre appui sur la transdisciplinarité ou encore le partenariat, il semblerait plutôt qu’elle soit diffusée « par petites touches » au sein des matières déjà existantes ou à travers la pratique d’éco-gestes comme le tri des déchets ou la confection de boîte à papiers dans les classes. (Lange & Martinand 2010). De même, le développement durable est souvent traité à travers

Cette appropriation assez hésitante peut notamment s’expliquer par la difficulté des enseignants, ces derniers ne sachant pas toujours comment s’en saisir et donc la transmettre. (Girault et.al, 2007 ; Pommier, 2010)

Aujourd’hui, l’éducation au développement durable, est surtout traitée sous le prisme de

l'environnement (Chalmeau et.al, 2016). Les études existantes portent donc elles aussi principalement sur l'effet du développement durable sur la sensibilité « verte » des apprenants. En effet, plusieurs études ont montré que le fait d'instaurer des contenus axés sur l'écologie pouvait favoriser les connaissances environnementales (Coertjens et. al. 2010 ; Chalmeau et.al,2016). Si les contenus en lien avec l'écologie semblent avoir une efficacité, qu'en est-il pour les deux autres piliers du développement durable ?

Ainsi, il existe une grande variété de pratiques au sein des établissements. L'établissement scolaire, en tant qu'unité de production a fait l'objet d'un grand nombre de travaux concernant son effet sur les compétences cognitives, ce que l'on appelle aujourd'hui « effet établissement ». De nombreuses études ont ainsi démontré que les acquisitions d'apprenants pourtant semblables différaient selon l'établissement où ils étaient scolarisés (Bressoux, 2009), notamment sous l'effet de facteurs tels que le climat scolaire, les choix pédagogiques ou la composition du public qui semblent jouer un rôle dans l'apprentissage des compétences cognitives.

Nonobstant, les compétences plus transversales ou citoyennes comme celles visées par le développement durable semblent avoir été beaucoup moins traitées à travers ce concept. Malgré l'ampleur mondiale de cette éducation, le nombre d'études et les outils pour en évaluer l'impact sont relativement peu nombreux (Gericke et.al, 2019)

Aussi, nous nous demandons donc quelle est la contribution des établissements à l'acquisition des valeurs et compétences « durables » chez les élèves ? Nous supposons alors que les établissements mettant en place des enseignements axés sur le développement durable favoriseront l'assimilation de compétences et valeurs durables.

3. Données et méthodologie

Ce travail s'appuie sur les données de l'enquête internationale PISA de 2018 qui, au-delà

des compétences cognitives ont sondé la familiarité des élèves avec les enjeux globaux. Si à travers 79 pays, plusieurs chefs d'établissement ainsi que 612 004 élèves de 15 ans ont été interrogés, notre travail ne s'appuiera que sur 19 pays de l'Union Européenne afin de limiter l'hétérogénéité et conserver une certaine cohérence.

Pour mesurer les compétences, 2 questions composées de 6 et 7 items ont été choisies codées de 0 (peu/pas) à 1 (dans une certaine mesure/totalement) Le score de compétences pouvant ainsi varier de 0 à 13. Les questions utilisées sondent les élèves sur leur familiarité avec divers sujets globaux (égalité hommes-femmes, pauvreté) ou leur capacité à expliquer certains phénomènes (l'impact du dioxyde de carbone ou les conséquences d'une crise économique). Pour s'assurer du choix des items, un alpha de Cronbach a été réalisé. Le score obtenu est de 0,83, ce qui témoigne d'une cohérence plus que correcte.

La mesure des valeurs s'est elle aussi basée sur 2 questions. La première porte sur l'empathie et la croyance en la capacité d'agir face aux problèmes mondiaux (« je me sens citoyen de ce monde », « je peux faire quelque chose pour les problèmes de ce monde ») et la deuxième sur les pratiques des apprenants (« Je pratique la réduction d'énergie chez moi » « Je participe à des activités en faveur de l'environnement »). Ces questions, impliquant respectivement 6 et 8 items codés de 0 (pas ou peu) à 1 (dans une certaine mesure, beaucoup), le score de valeurs peut alors varier de 0 à 14. L'alpha de Cronbach de 0,72 indique une cohérence interne également suffisante pour les valeurs.

Ces deux scores ont ensuite été rassemblés en un score global qui sera utilisé pour ces analyses. Ce score pouvant varier de 0 à 27.

Concernant les chefs d'établissement, plusieurs questions leur ont été posées sur l'organisation mais aussi sur les activités proposées dans leur établissement traduisant une certaine ouverture au monde ou encore sur leurs choix pédagogiques en lien avec le développement durable. Les variables choisies concernant l'établissement pourraient se rassembler sous 3 facteurs :

Les facteurs de processus, à savoir ici, l'ouverture pédagogique mise en œuvre dans l'établissement a été mesurée à travers 3 questions : La première évoque la mise en place dans

l'établissement de contenus en lien avec le développement durable : (Les sujets suivants figurent-ils dans un programme officiel pour les élèves ?). Le chef d'établissement avait le choix entre 7 propositions allant du changement climatique aux causes de la pauvreté ou encore les conflits internationaux.

La deuxième aborde la focalisation sur les compétences transversales visées notamment par l'éducation au développement durable (Existe-t-il un programme officiel pour les éléments suivants ?). Plusieurs items étaient proposés : le respect de la diversité culturelle, la connaissance de différentes cultures, et l'esprit critique.

La troisième question porte sur les activités extracurriculaires proposées aux élèves (Parmi les activités suivantes, lesquelles votre établissement propose-t-il aux élèves ?). Il a été décidé de décomposer cette variable en deux : les activités liées au loisir comme le sport ou le théâtre et les activités plus réflexives comme les clubs de débats ou l'humanitaire.

Les facteurs de composition, donc le public qui compose l'établissement, comprennent eux 3 indicateurs.

- La part de filles et de garçons dans les établissements scolaires.
- Le taux d'élèves en fonction de l'origine sociale calculée à partir d'une variable indiquant le niveau de diplôme des parents.
- Le climat scolaire fondé sur la vision des élèves à partir de deux séries de questions : l'une portant sur le sentiment d'exclusion et l'autre sur le harcèlement.

Les facteurs invariants, à savoir les facteurs sur lesquels les établissements n'ont pas de prise comme le statut public ou privé ou encore la localisation de l'établissement.

Ces facteurs nous permettront de définir et mesurer si les établissements ont un effet sur le score développement durable des élèves.

Les données présentant une structure hiérarchisée, puisque les élèves (niveau 1) sont rassemblés dans des établissements (niveau 2), l'analyse multiniveau a donc été choisie pour cet article considérant que cette méthode est la plus adaptée pour saisir l'hétérogénéité des relations entre

les individus et leur environnement (Bressoux, 2007).

4. Résultats

4.1 Les apprenants et les acquis « développement durable »

Les élèves ont un score de compétences durables assez élevé avec une moyenne de 9,34 sur 13. Les compétences réunissant le plus d'élèves sont celles qui se rapportent aux piliers du social et de l'écologie.

En effet, l'égalité hommes/femmes (84%), la migration (80%), le changement climatique (79%) ou encore la famine (79%) sont les sujets sur lesquels les élèves s'estiment les plus connaisseurs ou les mieux informés. Ces sujets notamment l'égalité entre les sexes, ou encore le changement climatique sont des thèmes assez récurrents dans les médias, ou dans le milieu scolaire.

Cependant, certains topics semblent beaucoup moins familiers pour les élèves de PISA comme l'établissement d'un lien entre les prix des produits textiles et les conditions de travail dans les pays de production, les effets des émissions de dioxyde de carbone sur le changement climatique mondial (59%) ou encore les conséquences sur l'économie mondiale d'une crise économique frappant certains pays (60%)

Cette difficulté à expliquer ces phénomènes peuvent s'expliquer par leur lien avec des principes économiques ou encore la scientificité des sujets. Si les élèves sont globalement à l'aise avec les sujets liés à l'environnement, la capacité à communiquer sur les effets du dioxyde de carbone semble plus complexe.

Il est intéressant de préciser que ces sujets, bien qu'ils soient globalement plus difficilement appréhendés par l'ensemble des élèves sont toutefois mieux connus par les garçons (Tableau 1). En effet, les sujets économiques comme les conséquences d'une crise économique sur le système mondial, politiques comme les conflits internationaux ou plus scientifiques comme le dioxyde de carbone sont plus facilement explicables par les garçons que par les filles.

Par ailleurs, ces dernières semblent plus spécialistes des questions sociétales. En effet, discuter

de la faim/malnutrition dans le monde, ou encore de l'égalité homme/femme sont des topics sur lesquels les filles sont bien plus compétentes que les garçons, avec une différence de 8 points à leur avantage. Si ces sujets sont ceux qui créent le plus de disparités en faveur des filles, elles sont d'ailleurs globalement plus compétentes sur les sujets développement durable avec une moyenne de 9,39, très légèrement supérieure à celle des garçons qui est de 9,29.

Tableau 1 : Part des garçons et filles qui se disent capables d'expliquer les phénomènes suivants

Etes-vous capables de ...	Garçons	Filles
Discuter des différentes raisons pour lesquelles les gens deviennent réfugiés	73%	80%
Expliquer en quoi une crise économique frappant certains pays peut affecter l'économie mondiale	61,5%	58%
Expliquer l'impact des émissions de dioxyde de carbone sur le changement climatique mondial	62%	56,7%

Relativement aux valeurs, la moyenne de 7,47 sur 14 est un peu plus faible que celle des compétences. Concernant les valeurs « éco-gestes » comme réduire l'énergie à la maison, s'informer à propos des enjeux globaux sur les réseaux sociaux ou lire des sites web portant sur des questions internationales sont les pratiques réunissant le plus d'élèves.

En effet, les pratiques comme le « boycott de certaines marques ou entreprises pour des raisons éthiques et environnementales » et « la participation à des pétitions en ligne » réunissent le moins d'élèves peut-être parce que considérées comme plus engageantes ou radicales. Les jeunes semblent plus disposés à réaliser des actions nécessitant peu d'effort (Lebatteux, 2010)

Concernant les valeurs d'engagement, les élèves ont de l'empathie et se sentent concernés par les problèmes globaux, cependant leur croyance en leur pouvoir d'action ou d'influence, est assez limité (Tableau 2). Ces résultats rejoignent le constat d'un certain pessimisme quand les jeunes sont plus conscients des défis mondiaux (Coertjens et. al. 2010)

Tableau 2 : Les valeurs d'engagement des élèves

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	OUI	NON
Je me sens citoyen du monde	78%	22%
La protection de l'environnement mondial est importante pour moi.	78%	22%
Je peux faire quelque chose pour les problèmes du monde.	57,4%	42,6%
Je pense que mon comportement peut avoir un impact sur les gens dans d'autres pays.	55,8%	44,2%

A nouveau, avec une moyenne de 7,68, les filles ont un score de valeur plus élevé que les garçons qui totalisent un score moyen de 7,25. En effet, les filles détiennent un avantage sur toutes les valeurs, exceptées deux : « le boycott de certaines marques ou entreprises pour des raisons éthiques et environnementales » et « la participation à des pétitions en ligne ». Des pratiques plus politiques où les garçons se démarquent largement avec des écarts de 5 et 8 points avec les filles.

4.2 Le rôle de l'établissement scolaire

Afin de déterminer la part de variance du score global attribuable à un effet établissement, nous avons utilisé une régression multiniveau. La régression multiniveau se différencie de la régression simple dans son aptitude à traiter les bases de données comprenant plusieurs niveaux d'analyse. Il s'agit d'un côté du niveau « inférieur » (micro), comme les réponses des individus à un sondage ou les caractéristiques propres des individus et l'autre, niveau supérieure (macro), qui reprennent les caractéristiques du contexte dans lequel les individus évoluent. Dans notre étude, il y a deux niveaux : le niveau élève et le niveau établissement. (Bol, 2014)

La première étape a consisté à réaliser un modèle vide puis à introduire un certain nombre de variables explicatives.

Dans le modèle vide, le coefficient rattaché à la variance de la constante de 2,12 et sa significativité indique qu'il y a bien des différences entre les établissements. En effet, 8% de la variance totale du score développement durable global des élèves de l'UE semble liée à l'établissement fréquenté.

L'introduction de variables explicatives dans le modèle multiniveau permet de mieux comprendre cette disparité de score entre établissements (Tableau1).

Tableau 3 : Modèle multiniveau avec variables explicatives

<i>Variables actives</i>		<i>Variables de référence</i>	<i>Estimations</i>	<i>Significativité</i>
<i>Effet fixe</i>				
	Constante		13,97	***
<i>Variable indiv</i>	Femme	Garçon	0,50	***
	Parents dip. supérieur	Non diplômés	0,84	***
	Sentiment d'exclusion	De 0 (faible) à 18 (fort)	-0,13	***
	Sentiment harcèlement	De 0 (faible) à 18 (fort)	-0,03	***
<i>Variables invariants (profil établissement)</i>	Village (de 0 : village à 4 : grande agglomération)		-0,13	***
	Établissement public	Privé	-0,08	NS
<i>Variables de composition (public de l'établissement)</i>	Taux filles		0,10	NS
	Taux d'élèves de parent dip. du sup		2,05	***
<i>Climat de l'établissement</i>	Score moyen de harcèlement de 0 à 18		0,16	***
	Score moyen d'exclusion de 0 à 18		-0,07	***
<i>Variable de processus (activités extrascolaires)</i>	Activités extrascol réflexives De 0 à 7		0,05	***
	Activités extrascol loisir De 0 à 4		0,10	***
<i>Variable de processus (contenus axés développement durable)</i>	Changement climatique	Pas de contenu	-0,05	NS
	La santé dans le monde	Pas de contenu	0,02	NS
	Les migrations	Pas de contenu	0,21	**
	Les conflits internationaux	Pas de contenu	-0,32	***
	La faim dans le monde	Pas de contenu	0,34	***
	Les causes de la pauvreté	Pas de contenu	-0,07	NS
	L'égalité entre les sexes	Pas de contenu	0,06	NS
	La communication avec des personnes de culture différente	Pas de contenu	0,01	NS
	La connaissance de différentes cultures	Pas de contenu	0,01	NS
	L'ouverture aux expériences interculturelles	Pas de contenu	-0,29	***

	Le respect de la diversité culturelle	Pas de contenu	-0,08	NS
	Langues étrangères	Pas de contenu	-0,11	NS
	Esprit critique	Pas de contenu	0,08	NS
<i>Effets aléatoires</i>				
<i>Résidu</i>			22,65	***
<i>Constante</i>			1,49	***

Note lecture : *** significatif à 1%, ** significatif à 5%, * significatif à 10%

Au niveau individuel, être une fille ou avoir des parents diplômés du supérieur conduirait à avoir un score globale développement durable plus élevé. Ces résultats s'alignent avec ceux de la littérature existante, concernant notamment la sensibilité écologique (Coertjens et.al, 2010) En outre, le bien-être, le ressenti des élèves semblent également influencer sur les connaissances et valeurs « durables ». En effet, plus un élève se sent exclu ou harcelé, moins il développerait un bon score.

Indépendamment de ces dimensions individuelles dont la sociologie a établi l'impact sur le niveau des apprenants, plusieurs variables de niveau 2 joue un rôle significatif dans l'explication des écarts de score développement durable. Ainsi, les élèves d'établissement ruraux seraient plus enclins à détenir des compétences et valeurs durables que ceux scolarisés en milieu urbain.

Le poids de la composition de l'établissement est également un facteur important. Le fait de vivre sa scolarité dans un environnement scolaire où la proportion d'élèves issus de familles diplômées est élevée favoriserait la conscience durable. Nous pouvons peut-être y voir là un effet de pairs, où les jeunes ayant évolué dans un milieu culturel riche seraient plus sensibles aux enjeux globaux et pourraient ainsi sensibiliser ou du moins créer un intérêt chez leurs camarades.

En outre, quand dans un établissement le climat est propice à l'exclusion, les élèves détiennent un moins bon score. Ce phénomène peut s'expliquer par un désengagement des apprenants dans l'apprentissage en général mais aussi par une collaboration assez faible entre les élèves ce qui ne les pousse pas à débattre, partager des informations et co-construire leurs compétences/valeurs durables. Ces résultats rejoignent ceux concernant les compétences citoyennes qui seraient favorisées dans un climat propice aux comportements démocratiques et

solidaires (Isac et.al, 2014).

Concernant les facteurs de processus, se traduisant ici par l'ouverture pédagogique, certains choix semblent fonctionner davantage que d'autres. En effet, les établissements dont le chef a mis en place des activités extra-scolaires favorisent les compétences et valeurs vertes : que ce soit des activités davantage liées au sport et à l'art qui encouragent la solidarité, l'esprit d'équipe, la créativité ou des activités comme les séminaires, clubs de débats et le bénévolat qui développent des qualités plus transversales, les projets extracurriculaires semblent favoriser une culture « développement durable ». Le constat est le même pour la mise en œuvre de contenus axés sur le développement durable notamment pour les thèmes de la migration ou la faim dans le monde. Néanmoins, il est important de constater que les conflits internationaux ou les expériences interculturelles, semblent à l'inverse affaiblir le score. Il est difficile d'émettre une hypothèse solide, néanmoins peut-être que les sujets plus politiques et plus abstraits comme les conflits internationaux stimulent moins les élèves et leur paraissent moins accessibles.

L'effet établissement semble donc varier avec des effets plus ou moins positifs sur le score global de développement durable. En ayant ajouté des variables, l'effet établissement établi à 8,35% grâce au modèle vide, est désormais de 6%. D'autres variables pourraient encore être considérées tels que des labels ou des enseignants spécifiques.

Conclusion

Les jeunes développent effectivement des compétences et des valeurs même si ces dernières diffèrent notamment en fonction du genre. La scolarisation dans un établissement semble notable dans l'acquisition d'une conscience durable puisqu'il existe une variance de 8% entre les établissements. Il semblerait qu'un établissement composé d'élèves issus d'une famille diplômée proposant des contenus développement durable, un climat serein et des activités extra-scolaires favorise ces acquis durables. Même si les effets des contenus axés sur le développement durable sont à nuancer, il serait intéressant d'en savoir plus sur ce qui est

réellement mis en place dans les établissements comme la nature des projets, leur quantité, ou encore l'investissement des différents professeurs dans cette « éducation à ».

Références bibliographiques

- Barthes, A., & Alpe, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 197-209. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1100>
- Barthes, A., Alpe, Y. (2013). « Le curriculum caché du développement durable », *Penser l'éducation*, hors-série, p.101-121.
- Bol, D. (2014). De l'intérêt de la régression multiniveau en politique comparée. *Revue internationale de politique comparée*, 21, 81-95. <https://doi.org/10.3917/ripc.212.0081>
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. DURU-BELLAT & A. VAN ZANTEN (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*.131-148. Paris : PUF
- Bressoux, P. (2007), « L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation ». *Éducation et didactique*, n°1-2, p. 73-88.
- Chalmeau, R., Julien, M.-P., & Lena, J. (2016). Les valeurs dans les représentations de l'éducation au développement durable chez des étudiants et des professeurs des écoles. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 14, 155-184. <https://doi.org/10.4000/rdst.1442>
- Chalmeau, R., Julien, M.-P., Calvet, A., & Lena, J. (2020). *French Sustainable Development Schools (E3Ds) to Promote Awareness and Commitment* (p. 147-167). https://doi.org/10.1007/978-3-030-46820-0_9
- Clément, P., & Caravita, S. (2011). Education pour le Développement Durable (EDD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire, 90.
- Coertjens, L., Boeve-de Pauw, J., De Maeyer, S. et al. (2010). Do schools make a difference in their students' environmental attitudes and awareness? Evidence from pisa 2006. *Int J of Sci and Math Educ* 8, 497–522. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9200-0>
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2004). Effet établissement : Effet de processus et/ou effet de composition ? *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 36, Art. 36. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/21983>
- Echazarra, A. (2018). Les jeunes de 15 ans sont-ils devenus plus « verts » ? *PISA à la loupe*, 87, 1-6. <https://doi.org/10.1787/4b2c2054-fr>
- Gericke, N, Boeve-de Pauw, J, Berglund, T, Olsson, D. (2019). The Sustainability Consciousness Questionnaire: The theoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for

stakeholders working with sustainable development. *Sustainable Development*, 27, 35– 49. <https://doi.org.proxy-bu1.u-bourgogne.fr/10.1002/sd.1859>

Girault, Y., Lange, J.-M., Fortin-Debart, C., Delalande Simonneaux, L., & Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable: Problèmes didactiques. *Éducation Relative à l'Environnement*, 6, 119–136.

Girault, Y., Zwang, A., & Jeziorski, A. (2014). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 11. <https://doi.org/10.4000/ere.698>*

Glomeron, F., Bois, E., Hugon, M., & Maguin, F. (2017). Citoyenneté et développement durable : Pratiques familiales et scolaires chez les adolescents. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 41(1), 69-94. <https://doi.org/10.3917/rief.041.0069>

Guichard, J. (2021). Chapitre 13. Accompagner l'orientation des vies actives vers une économie durable, équitable et humaine. Dans : Valérie Cohen-Scali éd., *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie: Défis contemporains et nouvelles perspectives*. 249-268. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01.0249>

Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & van der Werf, M. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>

Lange J-M., Martinand J.L. (2010). Curriculum de l'EDD : principes de conception et d'élaboration. In Colloque International « Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques ». 179-253 Montréal

Lebatteux, N. (2010). *La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21. Appuis et obstacles*. 254. Récupéré le 8 avril 2022 sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00958227>

Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 11-24. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1085>

Marleau, M.-È. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11–32. <https://doi.org/10.7202/038813ar>

Michalos, A.C., Creech, H., Swayze, N., Maurine Kahlke, P., Buckel, C. & Rempel, K. (2012). Measuring Knowledge, Attitudes and Behaviours Concerning Sustainable Development among Tenth Grade Students in Manitoba. *Soc Indic Res* 106, 213–238. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9809-6>

Musset, P. M. (2010). L'éducation au développement durable. *Éducation au développement durable*, 15.

Pauw, J.B.-d.; Gericke, N.; Olsson, D.; Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability* 7, 15693-15717. <https://doi.org/10.3390/su71115693>

Pellaud, F., Bourqui, F., Gremaud, B., Rolle, Lionel. (2013). « L'éducation en vue d'un développement

durable dans la formation des enseignants en Suisse : entre directives ministérielles et mises en œuvre pratiques », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Hors-série 13, <http://journals.openedition.org/vertigo/13213>

Pommier, M. (2010). L'engagement des enseignants dans l'éducation au développement durable: une " mise à l'épreuve " de l'identité professionnelle? Appuis- Obstacles. Colloque International "Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains, 2010, France. 353-370. Halshs-00958251

Sauvé, L., Berryman, T., & Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : La culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 4, Art. Volume 4. <https://doi.org/10.4000/ere.4797>

Le métier d'enseignante.e. Didactique-s et supports d'apprentissage-s : évolutions.

Formation initiale des professeurs des écoles à l'institutionnalisation des savoirs :

Impact d'un dispositif de type jeu de rôles.

Carine FRAPPIER-JEGO
CREAD
Université UBO

Résumé :

Nos travaux de recherche questionnent les pratiques d'institutionnalisation des Professeurs des Écoles Stagiaires (PES) dans le domaine des grandeurs et mesures au cycle 2. Dans cet article nous présentons les cadres théoriques ainsi que la méthodologie pour répondre à une de nos questions de recherche : « Quelles sont les connaissances et les pratiques émergentes des PES en lien avec l'institutionnalisation des savoirs, dans le domaine des grandeurs et mesures, qui se révèlent au moment de la mise en œuvre du jeu de rôles et de son analyse ? ». Nous terminerons en présentant quelques résultats, ce travail étant toujours en cours d'analyse.

Mots clés : Formation des enseignants, jeux de rôles, grandeurs et mesures, processus d'institutionnalisation, double approche didactique et ergonomique.

Introduction

Les résultats présentés dans ce texte sont des travaux de thèse en cours, relevant du champ de la didactique des mathématiques et conduits sous la direction de Ghislaine Gueudet et Laetitia Bueno-Ravel au sein du laboratoire CREAD. Notre contribution s'inscrit dans l'axe « pratique en éducation et formation ». En effet nos travaux cherchent à identifier l'impact de la formation initiale sur la pratique d'institutionnalisation de jeunes entrants dans le métier de professeur des écoles.

Les travaux de Brousseau (1984) ont mis en évidence l'importance du processus d'institutionnalisation des savoirs pour soutenir les apprentissages des élèves. Dans notre quotidien de formatrice de professeurs des écoles, nous avons eu l'occasion d'accompagner de jeunes entrants dans le métier. C'est à l'occasion de visites dans les classes que nous avons été interpellée par les institutionnalisations proposées par ces Professeurs des Écoles Stagiaires (PES). En effet, ce qui est proposé dans cette phase n'est pas toujours, voire rarement, en lien avec ce qui a été découvert par les élèves dans les phases de recherche et de mise en commun. Ce constat va dans le sens des travaux de Charles-Pézarid et al. (2012) qui ont montré que les professeurs des écoles en ZEP présentaient une résistance face à l'institutionnalisation et que ce problème pouvait mettre en difficulté les élèves. Ainsi, il nous semble nécessaire de contribuer à une évolution de ces pratiques, en formant les PES au processus d'institutionnalisation. Nous avons choisi le domaine des grandeurs et mesures et le contexte du cycle 2 de l'école primaire en France pour mettre en œuvre notre recherche. C'est parce que nous avons pu constater que ce domaine mathématique est un domaine délaissé par les professeurs expérimentés et qu'il est très souvent confié aux professeurs débutants que nous l'avons choisi (Frappier-Jégo, 2016).

Pour répondre à notre problématique : « Quel impact la formation initiale peut-elle avoir sur les pratiques d'institutionnalisation des PES dans le domaine des grandeurs et mesures et plus précisément pour la grandeur contenance au cycle 2 ? », nous utilisons le cadre méthodologique de l'Ingénierie Didactique de Formation (IDF). Nous avons donc mené une analyse du savoir en jeu et une analyse des pratiques ordinaires des PES pour ensuite proposer une situation de formation que nous analysons et mettons en œuvre avec les PES. L'objectif de cette communication est de présenter l'analyse des connaissances et des pratiques de PES ayant participé à un dispositif de formation basé, entre autres, sur l'utilisation d'un jeu de rôles (Lajoie et Pallacio, 2001).

Pour cela, nous commençons par présenter les différents cadres théoriques et la revue de travaux mobilisés dans cette partie de la recherche ainsi que la méthodologie utilisée puis nous exposons les premiers résultats obtenus.

Cadres théoriques et revue de travaux

L'institutionnalisation dans la théorie des situations didactiques

Dans la théorie des situations didactiques, l'ensemble des chercheurs ayant travaillé sur l'institutionnalisation la conçoit comme un processus qui permet de construire des savoirs à partir de connaissances inscrites dans une situation. Dans son glossaire, Brousseau précise qu'une situation d'institutionnalisation est « une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives » (Brousseau, 2010, p.4).

Ce processus qui va permettre d'aboutir à « des références » ou textes de savoir est un processus qui, selon Perrin (1997), est progressif et nécessite du temps.

Allard (2015), elle, pose l'existence d'une double dimension dans ce processus d'institutionnalisation : une dimension sociale où les différents acteurs sont amenés à échanger sur le savoir pour lui donner un statut officiel, et une dimension cognitive, où le maître doit offrir aux élèves les conditions nécessaires à l'appropriation et à la mémorisation des concepts. Pour cela, Brousseau rappelle l'importance de mettre en commun, de partager les connaissances pour que celles-ci puissent avoir l'occasion de passer du statut de connaissances privées au statut de savoir à conserver en mémoire. Chevallard (1991), lui, déclare que le texte de savoir (écrit ou oral) permet la diffusion et la permanence du savoir. Allard (2015) différencie les textes de savoir écrits de ceux oraux. En effet, elle émet l'hypothèse que les textes de savoir oraux renvoient plus à des phases de rappel ou de formulation. Les textes de savoir écrits ont une fonction de synthèse et doivent permettre aux élèves de mémoriser le savoir.

C'est cette mise en œuvre du processus d'institutionnalisation que nous allons travailler avec les formées dans notre proposition de formation : amener les PES à prendre en compte les recherches des élèves pour expliciter, avec eux, le savoir à construire et à mémoriser en terminant ce processus par la co-construction d'un texte de savoir écrit.

L'utilisation des jeux de rôles en formation

Une partie de notre formation est basée sur l'utilisation d'un jeu de rôles en formation.

L'utilisation de jeux de rôles dans le cadre de la formation initiale a été développée à l'université de Québec par des didacticiens des mathématiques (Lajoie et Pallascio, 2001). Lajoie et Pallascio précisent que le jeu de rôles est « la mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné. [...] Des étudiants doivent se glisser dans la peau de personnages plongés dans une situation donnée et agir exactement comme ils croient que ces personnages pourraient agir ». (Lajoie et Pallascio, 2001, p.17). La raison d'être d'un jeu de rôles est de résoudre une situation professionnelle problématique.

Chaque jeu de rôles est structuré de la même manière. Après avoir construit une culture commune avec les formés, le formateur présente la situation problématique qui sera au cœur du jeu de rôles. Après un temps de préparation pour répondre à la question problématique, le jeu de rôles est joué plusieurs fois avec des acteurs différents choisis par le formateur. Un temps d'analyse est vécu après chaque réalisation du jeu de rôles. Une synthèse et une institutionnalisation sont également proposées à l'issue des différentes réalisations.

Dans notre recherche, nous cherchons à identifier les effets des connaissances mathématiques et didactiques construites dans les premiers temps de la formation sur les pratiques d'institutionnalisation des PES à l'occasion du jeu de rôles. Pour cela nous utilisons le concept de composante de la pratique de la théorie de la double approche. (Robert et Rogalski, 2002)

La double approche ergonomique et didactique

Lors de la communication nous questionnons la pratique « simulée » des PES à l'occasion d'une situation de formation basée sur l'utilisation d'un jeu de rôles. Pour cela, nous utilisons la théorie de la double approche didactique et ergonomique. Robert et Rogalski (2002) précisent que cette théorie « cherche à comprendre comment les enseignants peuvent investir les marges de manœuvre qui leur « restent », et qui doivent donc être reconnues par nous, au-delà des contraintes. Cela nous amène à travailler aussi bien du côté générique - pour délimiter ce qui est commun - que du côté individuel, pour mettre en évidence des variabilités entre enseignants. » (Robert et Rogalski, 2002, p.506). Les recherches dans ce cadre ont montré que les pratiques forment un système complexe, cohérent et relativement stable (Robert, 2004).

Analyse en composantes des pratiques

Robert et Rogalski (2002) vont caractériser les pratiques des enseignants au regard de 5 composantes : médiative, cognitive, institutionnelle, sociale et personnelle. Nous entendons ici par pratiques, tout ce que l'enseignant met en œuvre avant, pendant et après la classe.

La double approche ergonomique et didactique permet, par le passage aux composantes, d'analyser les pratiques des enseignants et de pouvoir ainsi analyser, pour notre recherche, leurs choix dans leurs pratiques d'institutionnalisation.

Méthodologie et question de recherche

Les cadres théoriques mobilisés dans ce travail étant définis, nous allons maintenant présenter notre méthodologie. Nous faisons le choix de formuler notre question de recherche au cours de cette partie méthodologique pour tenir compte de sa spécificité.

Méthodologie générale de l'Ingénierie Didactique de Formation

Nous utilisons la méthodologie de l'Ingénierie Didactique de Formation (IDF) pour réaliser ce travail de recherche. Cette méthodologie est structurée de la même manière que l'ingénierie didactique qui a été explicitée et formalisée par Artigue (1990). Elle est constituée de quatre étapes. Nous les reprecisons ci-dessous dans le contexte de notre recherche.

- Première étape : Les analyses préalables qui se réfèrent aux études épistémologiques, cognitives et institutionnelles nécessaires à l'élaboration de situations à expérimenter. Dans notre recherche nous avons réalisé une analyse des savoirs en jeu : le savoir mathématique et didactique lié au domaine des grandeurs et mesures, plus particulièrement pour la contenance, et le savoir didactique lié au processus d'institutionnalisation. Cette analyse des savoirs et l'analyse des pratiques ordinaires de deux PES que nous avons menée en complément de la méthodologie interne de l'IDF, nous ont permis de construire une situation de formation tentant de répondre au mieux aux besoins de formation des formées.
- Deuxième étape : L'élaboration de la situation de formation et son analyse a priori dans le cadre théorique d'analyse des situations de formation (Mangiante et al., 2016).

- Troisième étape : La mise en œuvre de la situation, son observation et le recueil de données.
- Quatrième étape : L'analyse a posteriori qui est ensuite confrontée à l'analyse a priori.

L'élaboration de la situation, son analyse a priori, la mise en œuvre de la situation ainsi que son analyse a posteriori seront présentées, dans cet ordre, dans les parties 3.2, 3.4, 3.5 et 4 de cet article.

Présentation de la situation de formation

Notre situation de formation est composée de deux activités amorces. Le terme d'activité amorce renvoie au cadre théorique d'analyse des situations de formation développé par Mangiante et al. (2016) et que nous utilisons pour réaliser l'analyse a priori de notre situation de formation. Dans ce cadre, les situations de formation sont celles qui impliquent des formés (pour nous les PES) et des formateurs, ici au sein d'un institut de formation d'enseignants. « De telles situations consistent en un ensemble de tâches pouvant être proposées par un formateur à des formés autour d'une activité que nous nommons activité amorce. Il peut s'agir, par exemple, d'une situation par homologie [...], d'une situation basée sur la comparaison de manuels scolaires. » (Mangiante et al., 2016, p. 319). A partir d'une situation de formation, le formateur va élaborer un scénario de formation, c'est-à-dire qu'il va organiser chronologiquement l'ensemble des tâches de la situation de formation. L'analyse va prendre en compte l'ensemble des tâches proposées par le formateur dans son scénario de formation en les caractérisant en fonction de leur nature, des connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques convoquées ainsi qu'en questionnant la posture du formé.

La première activité amorce de notre situation de formation est une analyse, réalisée par les PES, des documents institutionnels concernant le domaine des grandeurs et mesures et d'une sélection de manuels de cycle 2. Cette activité permet de définir une culture commune sur le domaine des grandeurs et mesures et de son enseignement-apprentissage ainsi que sur le processus d'institutionnalisation. A l'issue de cette première activité amorce, une situation phare est proposée par la formatrice aux PES pour permettre de construire l'attendu de fin de cycle 2 :

« comparer des contenances sans utiliser la mesure ». Cette situation phare consiste à comparer la contenance de quatre récipients pour les ranger de la plus grande contenance à la plus petite. Le matériel à comparer est constitué d'un récipient beaucoup plus petit que les autres et de trois autres récipients de contenance assez proche. Le choix des récipients amène à questionner la relation forme - contenance pour déconstruire des représentations erronées. Par exemple « le récipient le plus haut est toujours celui qui a la plus grande contenance ». Les récipients peuvent être vides ou pleins en fonction des groupes. Du matériel supplémentaire est mis à disposition, si besoin, pour pouvoir comparer. La deuxième activité amorcée met en scène un jeu de rôles qui va permettre de résoudre la question problématique suivante : « Vous allez construire une séance qui permettra de construire l'attendu de fin de cycle 2 « comparer des contenances » en utilisant la situation phare que nous avons vécue. Vous porterez une attention toute particulière au processus d'institutionnalisation des savoirs. Vous vous donnerez les moyens d'anticiper dans votre fiche de préparation le texte de savoir qui serait à institutionnaliser. Nous mettrons ensuite cette séance en scène. » Pour répondre à la question professionnelle problématique, les formées construisent une séance utilisant la situation phare. Elles doivent également anticiper le texte de savoir qui sera à institutionnaliser avec les élèves lors de la réalisation du jeu de rôles. Le jeu de rôles est ensuite réalisé deux fois. Une PES est choisie par la formatrice pour être la PES-PE⁵³, les autres sont des PES-élèves⁵⁴ ou des observateurs. A la fin de chaque réalisation un temps d'analyse et de synthèse est proposé. Les rôles changent à chaque mise en œuvre du jeu de rôles.

⁵³ La PES qui joue le rôle de la PE lors du jeu de rôles

⁵⁴ Les PES qui jouent le rôle des élèves lors du jeu de rôles

Question de recherche

La méthodologie que nous venons de présenter va nous permettre de répondre à la question de recherche suivante :

Quelles sont les connaissances et les pratiques émergentes des PES en lien avec l'institutionnalisation des savoirs, dans le domaine des grandeurs et mesures, qui se révèlent au moment de la mise en œuvre du jeu de rôles et de son analyse ?

Notre question de recherche étant précisée, nous allons maintenant présenter l'analyse a priori de notre situation de formation.

Analyse a priori de la situation de formation

Notre question de recherche étant en lien avec le jeu de rôles, nous ne présenterons ici que l'analyse a priori de la deuxième activité amorcée. L'intégralité de l'analyse a priori de la situation de formation sera présentée dans notre thèse. Nous utilisons le cadre théorique d'analyse des situations de formation (Mangiante et al., 2016) présenté au début de cette partie pour réaliser cette analyse. Ce cadre nous permet de caractériser les différentes connaissances mathématiques, didactiques et pédagogiques visées par cette formation en précisant si elles sont utilisées en contexte ou non, si elles sont implicites ou explicites.

Nous structurons la synthèse de notre analyse a priori autour des trois temps qui composent notre deuxième activité amorcée. Pour chacun de ces temps nous précisons les connaissances visées.

Temps 1 : Construction de la séance qui sera jouée lors de la réalisation du jeu de rôles.

Connaissances mathématiques

La situation phare est analysée d'un point de vue mathématique pour identifier les connaissances en jeu en lien avec le domaine des grandeurs et mesures.

Connaissances didactiques et pédagogiques

Anticiper les différentes phases d'apprentissage et les modalités permettant aux élèves de construire des connaissances pour l'attendu « comparer des contenances ».

Anticiper les procédures des élèves et les difficultés envisageables (comparaison visuelle, directe ou indirecte).

Identifier les variables didactiques en jeu dans la situation phare (forme des récipients, matériel mis à disposition) et leurs effets sur les procédures des élèves.

Temps 2 : Réalisation du jeu de rôles.

Connaissances didactiques et pédagogiques

Évaluer la justesse des connaissances mathématiques mobilisées dans le jeu de rôles.

Analyser les éléments qui permettent ou freinent le processus d'institutionnalisation.

Temps 3 : Analyse du jeu de rôles – temps de synthèse.

Connaissances mathématiques

L'analyse peut amener les formées à questionner des savoirs mathématiques en jeu.

Connaissances didactiques et pédagogiques

Caractériser les différentes techniques pour comparer des contenances à partir des procédures des élèves.

Identifier les éléments incontournables du processus d'institutionnalisation

Recueil de données

La situation de formation a ensuite été implémentée. Cette formation n'est pas obligatoire, les formées s'inscrivent librement. Vingt-deux PES se sont inscrites et 19 l'ont réellement suivie du fait d'un contexte de reprise épidémique (COVID). Chaque séance de la situation de formation a été filmée. Des synopsis (Sensevy et Mercier, 2007) de l'ensemble des vidéos ont été réalisés et certains extraits sélectionnés ont été transcrits. Les différents documents rédigés par les formées pendant la formation ont été remis à la formatrice. Un pré-test et un post-test ont également été proposés aux formées au début et à la fin de la formation. Ces tests viennent compléter la méthodologie interne de l'IDF. L'ensemble des données nous a permis de constituer une analyse a posteriori que nous avons confrontée à notre analyse a priori afin de répondre à notre question de recherche.

Premiers résultats

Les résultats présentés lors de cette communication donnent à voir les connaissances développées chez les formées et leurs impacts sur leur pratique d'institutionnalisation. Des conditions favorables mais aussi des résistances à ce développement de connaissances sont identifiées grâce à une analyse en termes de composantes de la pratique.

Cette recherche est toujours en cours. Nous sommes dans la phase d'analyse des données. Aussi nous présentons, ici, quelques exemples de résultats en attendant une proposition plus affinée

Les connaissances mobilisées lors du jeu de rôles

Les connaissances mathématiques

La réalisation du jeu de rôles et son analyse laissent percevoir des confusions et des inexactitudes au niveau des concepts mathématiques mobilisés. Par exemple le terme classer et non ranger qui est mathématiquement correct, est systématiquement utilisé par la PES-PE. Nous pouvons également constater que la PES-PE mobilise très peu de connaissances mathématiques pour justifier le bien fondé des techniques mobilisées par les PES-élèves. Les techniques sont mises en avant, la PES-PE insiste sur les actions réalisées par les PES-élèves pour pouvoir donner le bon rangement mais les connaissances mathématiques qui justifient les techniques utilisées ne sont pas explicitées. Dans le passage suivant, extrait de la transcription du jeu de rôles, nous avons un exemple où la PES-PE conclut sur la technique utilisée, le transvasement (Tour de Parole (TdeP) 93), sans expliciter la justification qui pourtant a été verbalisée par la PES-élève (TdeP 83).

TdeP 83	Cé	Vu qu'on avait dit au début que c'était le A le plus grand, on a mis de l'eau jusqu'en haut dans le A et après on a transvasé l'eau qu'on avait dans le A dans le récipient d'après donc le C et on a vu que le C n'était pas plein quand on transvasait l'eau dedans donc on s'est dit que le C était plus grand que le A.
TdeP 84	PE	D'accord.
TdeP 85	Cé	Après on a rerempli le A et on a encore fait la même chose mais en transvasant le A dans le D.
TdeP 86	PE	D'accord.

TdeP 87	Cé	...dans le récipient D et on a vu que le récipient D n'était pas plein non plus donc on s'est dit que le D était aussi plus grand que le A.
TdeP 88	PE	D'accord.
TdeP 89	Cé	Et après du coup on a fini par remplir le récipient D et on l'a transvasé dans le C et on a vu que le C n'était pas rempli encore et donc on s'est dit que le C était plus grand que le D.
TdeP 90	PE	D'accord alors est ce que A. tu as compris ce qu'ils ont fait, est-ce que tu peux nous réexpliquer ce qu'ils ont fait ?
TdeP 91	A	Euh alors d'après ce que j'ai compris, ils ont rempli le récipient A et après ils l'ont versé dans le récipient C et ils ont vu que le récipient C n'était pas rempli donc ça veut dire que le récipient C est plus grand que le récipient A et après ils ont remis l'eau qui était dans le récipient A. Ils l'ont versé pour faire la même chose.
TdeP 92	Cé	Et aussi on n'a pas fait avec le récipient B car on a vu enfin... dès le départ qu'il était plus petit (<i>Cé met le récipient B dans le récipient A</i>).
TdeP 93	PE	Donc vous n'avez pas vérifié du coup pour B, d'accord (<i>La PES-PE écrit au tableau « B non vérifié »</i>) et après ce que vous avez fait ça s'appelle du transvasement, vous avez rempli, renversé la quantité d'eau d'un récipient dans l'autre donc vous avez transvasé. D'accord ? <i>La PES-PE écrit au tableau ce qui vient d'être partagé et qu'elle a reformulé : « transvasement »</i>) Alors est-ce que les autres groupes vous avez fait pareil ?

En reformulant l'ensemble des propos des élèves, la PES-PE aurait pu institutionnaliser les explications qui justifient la technique de transvasement. Cette non prise en compte de certaines informations appauvrit le savoir construit lors de l'élaboration du texte de savoir.

Les connaissances didactiques et pédagogiques mobilisées dans la construction du texte de savoir

Tout au long du jeu de rôles, la PES-PE note au tableau les techniques qui émergent des échanges entre elle et les PES-élèves. C'est une connaissance pédagogique qui participe au processus d'institutionnalisation. En effet, à la fin de la réalisation du jeu de rôles, la PES-PE synthétise ce qui a été partagé lors de la mise en commun en utilisant ce qu'elle a écrit au tableau. Elle précise que pour comparer des contenances, les PES-élèves ont mis en avant trois techniques de comparaison. Elle se réfère aux notes écrites au tableau. Elle propose de réaliser pour le lendemain une affiche qui reprend ces trois techniques et de les illustrer avec des photos de la manipulation. Dans son texte de savoir, la technique de comparaison visuelle n'est pas proposée alors qu'elle a été questionnée pendant le temps de classe et les justifications n'ont

pas non plus de place dans cette synthèse. Nous avons pu montrer que la PES-PE ne semblait pas mobiliser les connaissances mathématiques nécessaires pour cela. Nous pouvons par contre constater que la PES-PE ne propose, dans cette synthèse, que les techniques découvertes pendant la séance par les PES-élèves même si son groupe avait anticipé d'autres techniques pendant le temps de préparation, c'est une connaissance didactique construite lors de la formation qu'elle maîtrise. De plus, la PES-PE propose un texte de savoir partiellement décontextualisé puisqu'elle propose d'intégrer des photos des manipulations de la séance. C'est également une connaissance partagée lors de la séance de formation précédente et qui explique que la formalisation finale du texte de savoir soit repoussée au lendemain.

Analyse en termes de composantes des contraintes qui pèsent sur la pratique d'institutionnalisation des formées

Nous venons de montrer que l'utilisation du jeu de rôles en formation permet de révéler des connaissances mathématiques, didactiques et pédagogiques construites par les formées grâce à la première partie de la formation. L'analyse du jeu de rôles et des propos des PES pendant son analyse nous permettent déjà d'identifier un certain nombre de contraintes qui pèsent sur la pratique des PES pour construire et mener une institutionnalisation, contraintes que nous avons analysées en termes de composantes de la pratique. Nous avons pu par exemple identifier que les connaissances mathématiques fragiles des PES sont un frein à la mise en œuvre efficace du processus d'institutionnalisation (composante cognitive). De même le contexte de classe à mi-temps avec des cotitulaires qui imposent parfois leurs choix didactiques et pédagogiques et le manque de temps ressenti par les PES du fait du programme à suivre sont d'autres contraintes qui pèsent sur les PES (composantes sociale et institutionnelle). Ce travail d'analyse n'en est qu'à son début. Il nécessitera d'être poursuivi et approfondi.

Conclusion

Nous avons pu montrer que l'utilisation du jeu de rôles en formation a permis aux PES de mobiliser dans leur pratique « simulée » des connaissances mathématiques, didactiques et pédagogiques construites en formation. La mobilisation des connaissances identifiées participe au processus d'institutionnalisation. Nous avons pu également montrer, à partir de quelques

exemples, l'analyse des données étant toujours en cours, que le jeu de rôles, même s'il propose un contexte « protégé » par rapport au contexte ordinaire de la classe permet déjà d'identifier un certain nombre de contraintes qui pèsent sur la pratique d'institutionnalisation des PES.

Dans la suite de nos travaux de recherche, nous cherchons à mesurer l'impact de l'utilisation du jeu de rôles sur les pratiques d'institutionnalisation des PES dans leur contexte ordinaire de classe.

Références bibliographiques

- Allard, C. (2015). *Étude du processus d'Institutionnalisation dans les pratiques de fin d'école primaire : le cas de l'enseignement des fractions*. Thèse de doctorat, Université de Paris VII.
- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9(3), Grenoble, La Pensée Sauvage, 281-308.
- Brousseau, G. (1984). *Le rôle du maître et l'Institutionnalisation*. IIIème école d'été de didactique des mathématiques. <http://guy-brousseau.com/2376/le-role-du-maitre-et-l-institutionnalisation-1984/>
- Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Charles-Pézar, M., Butlen, D. et Masselot, P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP : quelles pratiques ? Quelle formation ?* Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Frappier-Jego, C. (2016). *La transposition didactique interne : Des programmes à la classe dans le domaine « grandeurs et mesure »*. Mémoire de Master 1, Université de Bretagne Occidentale.
- Lajoie, C. et Pallacio, R. (2001). Le jeu de rôles : une situation-problème en didactique des mathématiques pour le développement de compétences professionnelles. *Actes du Colloque GDM*. Groupe de didactique des mathématiques : Québec, 120-132.
- Mangiante, C., Masselot, P., Petitfour E. et Winder. C. (2016). Proposition d'un cadre d'analyse de situations de formation de professeurs des écoles. *Actes séminaire national de didactique des mathématiques*, 127-131.
- Perrin-Glorian, M-J. (1997). Que nous apprennent les élèves en difficultés en mathématiques ? *Repères Irem*, 29, 43-66.
- Robert, A. (2004). Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants ? Quelles analyses menons-nous ? Dans M-L Peltier-Barbier (dir.), *Dur d'enseigner en ZEP. Dur pour les élèves. Dur pour les enseignants. Analyse des pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble, La pensée sauvage, 15-32.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2 (4), 505-528.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Élaboration de documents composites par des enseignants : exemples d'obstacles rencontrés dans leur pratique par des professeurs des écoles.

Stéphanie QUIRINO CHAVES

CREAD (Centre de recherche sur les Enseignements, les Apprentissages et la Didactique)
Université Rennes 2

Résumé :

Le document composite (Bautier, Crinon et al. 2012 ; Quirino Chaves & Maisonneuve, 2020) est un support d'enseignement-apprentissage destiné au travail élèves dans la plupart des disciplines. Il se présente sous la forme de doubles-pages de manuel scolaire ou de documents élaborés par des professeurs. Au cours de cette communication, nous allons montrer que les enseignants rencontrent des difficultés pour s'inscrire de façon pertinente dans le processus de conception de ces documents. Pour cela, nous nous appuyons sur les résultats d'une recherche coopérative durant laquelle nous avons étudié le travail de documentation (Gueudet & Trouche, 2008, 2013, 2021) de trois professeurs des écoles ayant élaboré, pour des élèves de CM2, une séquence en histoire.

Mots clés : document composite ; pratique enseignante ; travail de documentation ; apprentissages

1. État des lieux des pratiques documentaires enseignantes⁵⁵

Une enquête académique, intitulée « Utilisation des documents en classe », réalisée en Bretagne⁵⁶ en 2018-2019 met en évidence que de façon très marquée, les professeurs proposent à leurs élèves des documents qu'ils ont eux-mêmes élaborés (83.57% des choix des participants). En histoire-géographie, les documents auto-conçus représentent le support de travail des élèves dans 56.82% des cas. Proposés majoritairement sous format papier (85.36%),

⁵⁵ Nous entendons par « pratiques documentaires » deux champs de la pratique professionnelle des professeurs : celles relatives aux choix et aux modalités de choix des documents qu'ils mobilisent et utilisent pour préparer leurs cours ; celles relatives aux documents qu'ils mobilisent et/ou conçoivent puis utilisent en classe avec leurs élèves.

⁵⁶ Enquête réalisée en partenariat avec le CARDIE (Cellule Académique, Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation) et l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de Rennes durant l'année scolaire 2018-2019 auprès de professeurs de cycle 3 (CM1, CM2 et 6^{ème}) de l'académie de Bretagne. Cette enquête visait, au travers des dix-sept questions la composant, à cerner les pratiques documentaires des professeurs relatives aux ressources et aux documents qu'ils utilisent pour préparer leurs séances et ceux qu'ils fournissent aux élèves pour travailler. 375 réponses ont été obtenues et analysées : 78 provenant d'enseignants de CM1 (20.58% des réponses), 86 provenant d'enseignants de CM2 (22.69%) et 211 provenant de professeurs de 6^{ème} (55.67%).

les enseignants conçoivent souvent (58.57%) leurs documents par montage, assemblage de diverses ressources. 48.93% le font en « mixant » des documents numériques avec des pages de manuels et des fiches. Ils s'appuient essentiellement pour cela sur des sites internet non institutionnels, tels des blogs (69.29%) et sur les manuels scolaires (58.21%). Les sites dits institutionnels (Eduscol, sites académiques) le sont de façon très partagée (47.15% jamais ou parfois, 45.78% souvent). Apparaissent sur ces documents conçus par les professeurs une diversité d'éléments, dont il n'est pas possible de dire que certains sont significativement plus mobilisés que d'autres : textes, images, tableaux, graphiques ou cartes originaux ou adaptés, résumés, explications et questionnaires. Les enseignants portent une attention particulière à la gestion de l'espace (88.57%), à la typographie (85.72%) et aux titres (72.86%). Les couleurs ne semblent pas faire l'objet d'une réflexion spécifique (56.43% jamais et parfois). Ils accompagnent également, souvent (81.78%), leurs documents d'une consigne servant de guide à leur lecture (60.4%) ou indiquant une problématique (60.8%).

Les pratiques documentaires des trois professeurs sur lesquels s'est centrée notre étude sont celles d'enseignants expérimentés. En 2016, Nadège (45-55 ans) exerce depuis trente-trois ans et enseigne en CM2 depuis vingt ans. Elle a suivi une formation initiale en psychologie (DEUG⁵⁷). Bernard (35-45 ans) est professeur des écoles depuis seize ans et enseigne sur un double niveau de CM1-CM2. Il exerce sur ce cycle scolaire (cycle 3) depuis douze ans. Il a suivi une formation initiale en histoire (licence⁵⁸). Charles (25-35 ans) est professeur des écoles depuis neuf ans et enseigne en CM2 depuis cinq années. Il a suivi une formation initiale en géographie (licence). Nous avons mené avec eux des entretiens individuels au cours des trois années de fonctionnement du groupe de recherche⁵⁹ (entretien 1 : octobre 2016 ; entretien 2 : juin 2017 ; entretien 3 : décembre 2018). Au cours du premier entretien, tous trois précisent qu'ils proposent à leurs élèves des documents qu'ils ont eux-mêmes conçus dans la plupart des disciplines. Ils évoquent des procédures très générales : Nadège indique qu'elle les « construit »

⁵⁷ DEUG : diplôme d'études universitaires générales de niveau bac+2 jusqu'en 2003.

⁵⁸ Licence : la licence est à la fois un [diplôme](#) national et un [grade universitaire](#) de premier cycle de l'[enseignement supérieur](#), validant trois années d'études après le [baccalauréat](#).

⁵⁹ LéA (Lieu d'Éducation Associé) Saint Jacques de la Lande (Ille et Vilaine), « Poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 », 2016-2019.

ou « *reconstruit* » ; Bernard explique qu'il les « *fabrique* » ou « *recompose* », qu'il « *modifie* », des « *documents tout faits* » ; Charles nous apprend qu'il « *reconstruit* », « *rassemble* » des documents. Ils déclarent procéder à différentes manipulations pour élaborer les documents de travail qu'ils présentent aux élèves et y réunir une diversité de composants. Ainsi, Nadège dit « *mettre plus d'images en géographie* ». Bernard annonce qu'il « *essaie d'équilibrer les textes et les images* » mais « *que parfois, il n'y a que du texte* ». Charles dit qu'il a « *l'impression de faire toujours un peu la même chose* » et qu'il met « *beaucoup de choses* ».

A l'occasion de la première année de travail coopératif (2016-2017), Nadège, Bernard et Charles ont conçu trois documents composites utilisés ensuite par leurs élèves de CM2 dans le cadre de la séquence menée dans la discipline histoire, portant sur l'enseignement-apprentissage de la Première guerre mondiale et intitulée « Séquence Verdun ». Nous allons désormais étudier les obstacles auxquels ils ont été confrontés dans leur pratique documentaire pour la production de ces documents.

2. Obstacles pour déterminer les savoirs en jeu

Les enseignants, pour élaborer des documents composites, choisir les composants qui y figureront, doivent déterminer les savoirs en jeu dans la thématique étudiée. Ils doivent réaliser ce que Loïs Lefeuvre (2009, 2012) nomme un travail de savantisation et d'essentialisation, c'est-à-dire, étudier pour eux-mêmes les savoirs, en se tournant pour cela vers diverses ressources (manuels scolaires, sites internet, ouvrages didactiques...) puis sélectionner ce qui sera finalement enseigné aux élèves, en retenir l'essentiel, en lien avec les attendus fixés par les programmes scolaires. En 2016-2017, ce double travail est difficilement identifiable dans les comptes rendus de réunion du groupe de recherche et dans les documents (fiches séquences, fiches de préparation) que ces membres ont rédigés. Ils ont été mis en difficulté par différents éléments.

Tout d'abord, l'histoire, discipline dans laquelle les documents ont été développés, est une discipline difficile à enseigner, les professeurs ayant « peur de se tromper, de dire n'importe quoi (...) » (Falaize, 2015 : 21). Le fait de se sentir désarmés pour enseigner cette matière peut être lié à leur cursus de formation. Celui-ci peut les avoir amenés à travailler l'histoire dans le

cadre de leurs études : c'est le cas de Bernard, licencié en histoire. Mais la majorité des professeurs des écoles a suivi une formation plutôt scientifique (42.61% des participants à l'enquête bretonne) ou en sciences humaines ou littéraire, ce qui le cas de Nadège qui a obtenu un DEUG en psychologie. Par ailleurs, en octobre 2016, celle-ci nous indiquait qu'en classe, elle ne fait « *plus d'histoire depuis quelques années* », car, dans l'école où elle exerce, les professeurs ont reparti l'enseignement de certaines disciplines sur le cycle. De façon générale, la maîtrise des savoirs proprement historiques par les professeurs des écoles peut être interrogée. Depuis la rentrée scolaire 2019, la didactique de cette discipline représente une portion congrue de la formation initiale de ces enseignants, soit une partie des 20% consacrés à la polyvalence (autres aspects disciplinaires, dont l'histoire), à la pédagogie générale et à la gestion de classe⁶⁰.

D'autre part, les difficultés rencontrées par Nadège, Bernard et Charles pour déterminer les savoirs en jeu dans leur séquence peuvent s'expliquer par l'absence, dans les documents officiels édités par le ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2015, 2016), d'objectifs d'apprentissage détaillés auxquels les professeurs pourraient se référer, détails qui présenteraient en outre les différents événements essentiels à aborder avec des élèves de CM2 en histoire. Nous repérons, dans des fiches séquences rédigées par les enseignants, des objectifs d'apprentissage pour les élèves concernant la bataille de Verdun : « Connaître un épisode décisif de la 1^{ère} guerre mondiale (bataille de Verdun) ; Comprendre l'enjeu de la commémoration de la bataille de Verdun ». Mais ces objectifs sont « fabriqués » par les professeurs car il n'est pas prévu dans les documents officiels d'aborder spécifiquement la bataille de Verdun au CM2. Nous trouvons également des éléments de savoirs historiques au fil de quatre séances (dont une séance d'évaluation) présentées dans des fiches de préparation : de multiples dates peu précises, des événements afférents au début de la Première guerre mondiale, aux conditions de vie dans les tranchées, aux stratégies militaires et à l'après-guerre. Ces quelques savoirs sont difficiles à identifier dans les fiches de préparation : ils sont « noyés » parmi les consignes et les modalités de déroulement des séances. Les programmes de l'Éducation nationale (MEN, 2015) qui définissent des « Thèmes » à traiter dans la discipline histoire et un document d'accompagnement (MEN, 2016) qualifiée de ressource par l'institution (tous deux consultés

⁶⁰ <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>

par Nadège, Bernard et Charles au cours de la préparation de leur séquence), sont d'une aide très réduite dans ce domaine. Le thème 3 au CM2, « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne », fait par exemple l'objet d'une fiche ressource constituée de cinq pages. Nous questionnons sa capacité à répondre au besoin des professeurs au regard de l'ampleur du thème étudié et présupposer ses limites. Ces références institutionnelles n'indiquent quasiment aucun élément susceptible de guider le travail des professeurs concernant, d'une part, les activités pédagogiques relevant de l'usage, voire de la conception des documents composites et relevant, d'autre part, de l'analyse voire de la découverte des savoirs à aborder avec leurs élèves concernant le thème 3.

Enfin, les difficultés des trois enseignants pour déterminer les savoirs en jeu dans le cadre de la séquence en histoire peuvent s'expliquer par le manque de pertinence des ressources qu'ils ont consultées, notamment trois manuels scolaires⁶¹. Une étude attentive des dimensions matérielles⁶², et cognitives⁶³ des pages consacrées par ces ouvrages à la Première guerre mondiale met en lumière la diversité des informations qui y sont proposées et leur manque d'accessibilité : les informations sont très nombreuses dans chacun des manuels et sont présentées via de multiples procédés de mises en page ; peu d'entre elles sont à la fois proposées dans les trois manuels et une entrée commune ne signifie pas une présence d'informations similaires dans les ouvrages.

3. Obstacles pour choisir les informations à présenter sur les documents composites

Trois documents composites ont été conçus par Nadège, Bernard et Charles pour la mise en œuvre en classe de la séquence Verdun. Le tri des composants devant y figurer s'est avéré long et s'est fait en plusieurs étapes. Les membres du groupe ont été en difficultés pour déterminer

⁶¹ « Histoire et histoire des arts », collection Magellan, Hatier, édité en 2016, pages 138-139, 140-141, 142-143 ; « Histoire, histoire des arts, EMC », collection Odysséo, Magnard, édité en 2017, pages 137 à 140 et 141 à 144 ; « Histoire-Géographie-Histoire des arts », collection Citadelle, Hachette éducation, édité en 2017, pages 62-63 et 64-65.

⁶² Nous entendons par dimension matérielle le document comme objet, en tant que forme. (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016).

⁶³ Nous entendons par dimension cognitive d'un document l'intelligibilité de l'information présente sur ce dernier. (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016).

combien de composants seraient suffisants ou nécessaires pour remplir leurs objectifs d'apprentissage ou lesquels, d'une carte, d'une photographie ou d'un texte seraient les plus pertinents pour y parvenir. Nadège, Bernard et Charles hésitent, questionnent l'accessibilité des informations à présenter. Ils interrogent par exemple la complexité intrinsèque d'une carte « *trouvée sur internet* » (Charles, entretien 2). Ils interrogent également les difficultés de compréhension que peuvent présenter pour des élèves certains composants textuels. Ils étudient ainsi la possibilité d'alléger les documents à produire ou à l'opposé d'augmenter le nombre de composants : « *Nous avons fréquemment oscillé entre la tentation de simplifier (en nous demandant s'il n'y avait pas trop d'écrits, s'ils étaient tous utiles par rapport à l'objectif visé) et la tentation inverse d'ajouter (en nous demandant si, pour aider à comprendre cet écrit, il ne faudrait pas d'abord, ou en même temps en proposer un autre (photos, cartes, témoignages, etc.)* » (extrait d'un compte rendu de réunion). Le tri des composants s'est avéré long et s'est fait en plusieurs étapes. En définitive, sur les trois documents composites élaborés, proposés sur des feuilles A4, les composants sont très nombreux, de 11 à 23. En juin 2017, Nadège constate que le groupe a « *mis beaucoup de documents* ». Bernard va dans le même sens indiquant « *qu'il y en avait peut-être trop d'un coup* ». Selon Charles, il s'agissait de « *mettre le plus possible de documents* », d'« *en mettre une grande variété* ».

Les composants retenus sont hétérogènes sur les plans sémiotique, générique, typographique, des sources et des destinataires. Leurs sources sont rarement indiquées, rendant difficile l'identification des ressources mobilisées pour les choisir. Sur les trois documents, les composants iconiques, en tant que sources d'informations, sont toujours dominants. Les composants hétérogènes choisis par Nadège, Bernard et Charles pour figurer sur les trois documents composites présentent finalement de nombreuses redondances. Des composants retenus entraînent du bruit documentaire (Moles, 1963), c'est-à-dire qu'ils ne sont pas pertinents au regard des savoirs visés et que de ce fait, ils ne répondent pas au besoin des élèves. D'autres ne sont pas en lien avec le thème du document composite tel qu'indiqué notamment dans le titre ou sont erronées (en termes de véracité historique ou du fait que les informations soient en contradiction avec un composant en présentant d'autres sous une forme différente). Enfin, de nombreuses informations sont peu accessibles aux élèves du fait de la complexité

intrinsèque des composants qui les présentent (tableaux à multiples entrées, cartes géographiques présentant les avancées de soldats...).

4. Obstacles pour déterminer les manières documentaires des documents

La manière documentaire (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016) correspond à la dimension matérielle d'un document, soit le document comme objet, en tant que forme. Dans le cadre de leur travail de documentation, Nadège, Bernard et Charles se sont attelés à un travail de mise en page des documents composites supports de la séquence en histoire.

Selon eux, ces documents ont été « *construits sur des fonctionnements différents* » (extrait d'une fiche séquence). Comme le soulignent divers comptes rendus de réunion, ils ont porté une attention particulière à leur mise en page, mentionnant la nécessité de travailler sur la question des procédés à développer pour cela : ils évoquent par exemple une « *juxtaposition des composants* » présents sur l'un des documents ou une « *mise en colonne* » sur un autre (extrait d'un compte rendu de réunion du groupe de recherche). Ils se sont confrontés dans ce domaine à des difficultés relatives à l'agencement des composants sans parvenir à en choisir un.

En juin 2017, Charles porte un regard critique sur les modalités qui ont amené les membres du groupe, une fois les composants sélectionnés, à les organiser sur les documents. Il indique qu'il s'est avéré « *difficile de savoir comment placer les documents les uns par rapport aux autres* ». Aucune organisation spécifique n'est finalement observable sur les trois documents composites, leurs mises en page présentant des organisations plutôt déstructurées dont il n'a jamais semble-t-il été question d'évaluer la pertinence relativement à leur lecture-compréhension par les élèves.

5. Obstacles pour produire des documents intelligibles

Pour le développement de la séquence Verdun dans leur classe, Nadège, Bernard et Charles ont prévu des modalités de travail devant permettre aux élèves d'appréhender les composants réunis sur les documents composites. Ils ont associé par exemple à l'un des trois documents un questionnaire (externe au document lui-même) présentant treize questions visant à traiter onze

composants : au regard du grand nombre de composants en présence, le questionnaire constituait selon Nadège et Charles un « *étayage* » (entretiens 2) visant à guider la lecture du document. Toutefois, ce questionnaire privilégiait certains composants au détriment d'autres (plusieurs questions portant sur les mêmes composants), des composants échappaient à tout questionnement... De plus, il induisait une lecture des composants un à un, lecture peut être nécessaire mais qui ne permet pas d'établir des relations entre les composants.

Les professeurs ont également proposé pour les deux autres documents des « *questions problématiques* » (telles que nommées en réunion du groupe), par exemple : « A l'aide des documents, explique comment se termine la Première guerre mondiale ». Ces questions avaient pour but, selon les enseignants, de permettre aux élèves de réaliser différents parcours de lecture, c'est-à-dire, d'appréhender les composants de diverses manières, dans des ordres différents. Or, quel que soit le chemin suivi, les informations récoltées par les élèves ne permettaient d'entrevoir qu'un pan restreint de la thématique abordée par ledit document et plus globalement, des conditions de vie durant la Première guerre mondiale. Nous n'identifions pas de critères ayant amené à proposer en interne ou externe les questions proposées aux élèves. Le fait de présenter ces questions directement sur le document est une modalité observée dans les trois manuels scolaires que nous avons étudiés qui a peut-être inspirée les professeurs.

6. Conclusion

Ces analyses relatives aux obstacles rencontrés par Nadège, Bernard et Charles dans le processus d'élaboration de documents composites sont à mettre en tension avec le fait que les enseignants font majoritairement le choix de concevoir leurs propres supports de travail pour faire étudier leurs élèves. S'ils font majoritairement ce choix, c'est que, malgré la multiplicité des ressources (manuels scolaires, sites et blogs internet, ouvrages didactiques, ressources institutionnelles), ils ne trouvent finalement pas leur compte dans l'existant et préfèrent s'atteler à une tâche de production pour laquelle ils ne sont pas ou peu formés. Ils consacrent ainsi un temps certain à produire des documents qui s'avèrent peu pertinents au regard des savoirs en jeu et des apprentissages didactiques et méthodologiques des élèves.

Les documents composites que les enseignants élaborent, ceux consultés en tant que ressources tels que les manuels scolaires, peuvent finalement présenter une faible couverture épistémologique (Quirino Chaves, 2021) : celle-ci correspond à la capacité d'un document composite, dans une discipline donnée, au regard d'objectifs d'apprentissage déterminés, à permettre de faire le tour d'un sujet. Cette faible couverture épistémologique entraîne un faible gain informatif (Quirino Chaves, 2021) pour les élèves : à la lecture du document, le lecteur (élève.s) devrait en savoir plus sur un sujet donné qu'avant d'avoir mobilisé le document. Ce « savoir plus », ce gain, est relatif au besoin d'information identifié en amont par le concepteur (professeur.s, éditeur.s) au regard des objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixé et à la pertinence des informations présentées sur le document pour répondre à ce besoin. Le gain informatif dépend de la couverture épistémologique du document : tous deux sont à rechercher pour produire des documents composites pertinents.

Il s'agirait donc, dans une perspective d'efficacité et d'équité, de développer des leviers visant à répondre au besoin des professeurs en matière documentaire et à rendre leur travail de documentation efficient. Des transitions semblent devoir s'opérer dans ce domaine. Elles touchent à la formation initiale et à la formation continue des professeurs, à l'institution qui encadre leurs pratiques et détermine les savoirs et savoir-faire devant être développés à l'école par les élèves et au monde de l'édition scolaire.

Références bibliographiques

- BAUTIER, E., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? In : *Repères*. N°45. p.63-79
- FALAIZE, B. (2015). L'histoire, nécessaire mais difficile à enseigner. In : *15ème Université d'autonomie du SNUIPP* – Repéré à https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/B_Falaize-2.pdf
- GUEUDET, G., TROUCHE, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. In : *Éducation & didactique*. Vol 2 – N°3. p. 7-34.
- GUEUDET, G., TROUCHE, L. (2013). Vers de nouveaux systèmes documentaires de professeurs de mathématiques ? Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques. In : *Cours de la XIVème école d'été de didactique des mathématiques*, La Pensée Sauvage. p.109-133.
- GUEUDET, G., TROUCHE, L. (2021). Étudier les interactions professeurs-ressources : questions de méthode. In : *Éducation & didactique*. Varia 15-2. p. 141-158
- LEFEUVRE, L. (2009). *Quelques traits du travail épistémique du professeur. Version 3, chapitre jeux et savoir*. Repéré à <https://www.yumpu.com/fr/document/read/38779335/quelques-traits-du-travail-epistemique-du-professeur>

- LEFEUVRE, L. (2012). *Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs*. In B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes. p.294-317.
- MEN (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>.
- MEN (2016). Ressources d'accompagnement Thème 3. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/87/7/RA16_C3_HIGE_CM2_Th3_France_guerres_mondiales_UE_619877.pdf.
- MOLES ABRAHAM, A. (1963). Théorie de l'information et sémantique. In : *Les cahiers de la publicité* n°5, La communication. p.15-36.
- QUIRINO CHAVES, S. & MAISONNEUVE, L. (2020). Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration. In : *Pratiques*. N°185-186.
- QUIRINO CHAVES, S. (2021). *Élaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles Exemples d'élaborations et de conceptions de documents composites au cycle*. Thèse de doctorat. Université de Bretagne Occidentale
- TRICOT, A., LEMARIE, J. & SAHUT, G. (2016), *Le document : communication et mémoire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

L'enseignement des formes en grande section de maternelle et les transitions entre différents espaces

Annie SOLOCH

EA 4354 – CIREL - Centre interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille
Université de Lille

Résumé :

Cette communication est tirée de mon travail de thèse (Soloch, 2021) dont l'objet est l'analyse descriptive de l'enseignement des formes et des grandeurs en grande section de maternelle en France. La question principale que je mobilise ici est celle des transitions des objets d'enseignement relatifs aux formes entre les espaces (Reuter, 2004). Les contenus à enseigner de l'espace des prescriptions se distinguent-ils des contenus présents dans l'espace des recommandations et des contenus qui émergent des pratiques ? Mon étude montre que le terme forme présente une polysémie qui s'enrichit au fil des espaces et que l'enseignement des formes est basé sur la manipulation d'objets réels, favorisée par une grande variété d'outils et de supports, avec une perception visuelle très fortement sollicitée.

Mots clés : didactique, école maternelle, enseignement des formes, espaces

Introduction

Cette communication est tirée de mon travail de thèse soutenue en 2021 dont l'objet est l'analyse descriptive de l'enseignement des formes et des grandeurs en grande section de maternelle en France. La question principale que je traite ici est celle des transitions des objets d'enseignement relatifs aux formes entre les espaces (Reuter, 2004), c'est-à-dire l'espace des prescriptions, l'espace des recommandations et l'espace des pratiques effectives en prenant aussi en compte les discours sur les pratiques. L'espace des prescriptions comprend les textes de lois, les instructions officielles qui régissent ce qui doit être enseigné par les professeurs. L'espace des recommandations regroupe « *les dispositifs, les institutions et les acteurs qui préconisent telle manière de faire censée être préférable mais sans que ces recommandations aient force de loi* » (Reuter, 2016). L'espace des recommandations inclut également les sites institutionnels, les manuels, les associations d'enseignants, les différentes revues professionnelles. L'espace des pratiques contient ce qui se passe effectivement au sein des classes. Les contenus à enseigner de l'espace des prescriptions se distinguent-ils des contenus présents dans l'espace des recommandations et des contenus qui émergent des pratiques ? Avec

cette question, je cherche à appréhender les modalités d'actualisation des différents contenus d'enseignement et d'apprentissages des formes, les transitions de ces derniers entre les différents espaces précités. Pour cela, dans un premier temps, j'évoquerai la singularité de mon approche en précisant le choix de mon cadre théorique de recherche. Dans un deuxième temps, j'explicitai mes choix méthodologiques. Enfin, j'exposerai les résultats obtenus avant de conclure.

Une approche particulière

En premier lieu, il me semble important de montrer la pertinence de m'inscrire dans le champ des didactiques. Je place ma recherche en didactique et je travaille donc sur un ensemble de contenus référés ou référables à des disciplines (Reuter, 2007). En France, dans les programmes officiels de l'école maternelle, les contenus à enseigner sont regroupés dans des domaines d'activités et non dans des disciplines scolaires⁶⁴. Les contenus à enseigner sur les formes sont présents dans la composante « Découvrir les formes et les grandeurs » du domaine d'activités « Découvrir le monde ».

Les recherches tendent à montrer l'existence d'activités montrant une marque disciplinaire distinctive en maternelle. Ainsi Thévenaz-Christen (2005) et Moulatsa Moudounga (2017) ou Daunay et Delcambre (2007) réfèrent respectivement les activités de production orale ou des rituels matinaux à la discipline français. Plus qu'un rattachement implicite ou explicite des contenus à une discipline, d'autres travaux inscrivent les enseignements dans la perspective d'une culture pré-disciplinaire. C'est-à-dire que l'étude de certains contenus est programmée en vue de préparer un apprentissage disciplinaire. En sciences, Charles (2020), indique à propos des programmes de 2015 que « *les trois parties du domaine d'apprentissage étiqueté « Explorer le monde » que sont « Découvrir le monde vivant », « Explorer la matière » et « Utiliser, fabriquer, manipuler des objets » constituent les prémices de l'éducation scientifique et technologique (ÉST)* ». En mathématiques, Bolon (1989), Salin (2002), Margolinas et Wozniak

⁶⁴ Je précise que les programmes officiels en vigueur dans mon travail de thèse sont ceux de 2008 pour l'école maternelle.

(2012) ou Margolinas (2015) abordent les prescriptions pour la maternelle en cherchant ce qui peut être référé aux mathématiques dans l'optique d'un apprentissage pré-disciplinaire. Ces recherches sont menées à partir d'un point de vue didactique et/ou disciplinaire particulier : les activités ou les contenus sont souvent d'emblée référés disciplinairement. Mais le questionnement didactique sur la nature des contenus prescrits en maternelle se heurte à la non-disciplinarité du curriculum en maternelle (Lebeaume, 2019). De ce point de vue, le travail de Bishop (2012) à propos des récits de fictions constitue une alternative. Il conduit à l'hypothèse forte que la définition des objets d'apprentissage en maternelle dépend des fonctions qui lui sont assignées : assurer des apprentissages scolaires précoces ; être un espace éducatif dédié au jeu et au bien-être. Ma recherche prend le parti de ne pas, d'emblée, indexer disciplinairement les contenus prescrits relatifs aux formes et donc de dénaturiser le positionnement épistémologique qui viserait à ne les étudier que depuis la didactique des mathématiques.

Je m'appuie sur certains modèles d'analyse des disciplines comme ceux de Chervel (1988), Develay (1992) et Reuter (2007). Ces modèles proposent des critères d'étude des disciplines intéressants pour ma recherche : les tâches (Delcambre, 2007 ; Dolz, Thévenaz, Schneuwly et Wirthner, 2001), les contenus (Daunay, 2015), des pratiques, des outils (Cohen-Azria, 2007). Je considère comme outil, tout dispositif matériel, tout artefact. Je m'appuie sur la notion d'artefact au sens de Rabardel (1995). En ce qui concerne l'étude des tâches, je me suis centrée sur le pôle « tâche et les objets enseignés ». En ce qui concerne les espaces des recommandations et des pratiques, pour étudier la dimension spatiale, j'utilise la notion d'espace au sens de Lebeaume (2016), espace mobilisé dans les situations d'enseignement et d'apprentissages, j'utilise aussi la notion d'espace définie par les liens entre les objets et les sujets au sens de Brousseau (2000), d'interaction didactique (Hassan, 2015). Pour étudier la dimension temporelle, les indicateurs temporels que j'ai choisis relèvent de la chronogénèse (Chevallard, 1985/1991). A la fois l'objet de ce travail et la façon dont je m'en saisis marque l'originalité de cette recherche dans le champ des didactiques. Mes travaux sont fondés sur une approche particulière, en n'indexant pas d'emblée disciplinairement les contenus de l'enseignement des formes. Ceci montre la singularité de l'approche menée, les recherches portant sur l'enseignement des formes en maternelle s'inscrivant d'emblée en

didactique des mathématiques (Céli, Coutat, Vendeira, 2018 ; Coutat, Vendeira, 2017 ; Perrin-Glorian, Godin, 2014). Enfin, pour examiner les transitions entre les espaces, je m'appuie sur le concept de transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), qui désigne l'ensemble des transformations que subit un savoir à enseigner qui va le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement.

Une analyse d'entretiens, d'ouvrages, de sites, de revues, d'observations, et des observations

Pour identifier les contenus d'enseignement relatifs aux formes, j'ai examiné le contenu des programmes officiels pour l'espace des prescriptions. Pour l'espace des recommandations, j'ai questionné les contenus apportés sur l'enseignement des formes en formation initiale, en formation continue, dans 9 sites institutionnels (Eduscol et des sites de circonscription), dans 3 manuels, dans les revues interface et professionnelles, ce que désigne le terme forme. J'ai pu obtenir les discours de 12 sujets, formateurs dans les ESPE, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'Éducation nationale dans les circonscriptions du premier degré. J'ai retenu 27 articles des revues interface (Grand N, Repères IREM et Tréma), articles de 2 revues professionnelles (la revue de l'AGEEM et La classe maternelle). L'existence de formations initiale ou continue, la spatialité, les outils et les supports conseillés, ont été considérés en tant que dimensions. Plusieurs de ces dimensions renferment quelques indicateurs. En ce qui concerne la temporalité, les indicateurs sont constitués de la place accordée en termes de volume horaire dans la formation initiale, de même que dans la formation continue, de la progression éventuelle sur les notions à faire acquérir. L'étude de la spatialité dans les différents espaces est également étudiée. Les indicateurs sont constitués des espaces recommandés pour l'enseignement des formes, c'est à dire les espaces de l'école (type de salle et/ou espace au sein de la classe) et les espaces recommandés des pratiques, c'est à dire les espaces au sens de Brousseau (2000). Ce dernier, didacticien des mathématiques, distingue trois types d'espaces : le meso-espace le micro-espace et le macro-espace (2000/2010). En ce qui concerne les outils, les indicateurs sont constitués de la nature des outils recommandés lors des temps de formation ou des outils utilisés par les enseignants. Pour les supports, ce sont

les manuels utilisés par les formateurs qui sont pris en compte. Enfin, les activités préconisées sont questionnées.

Pour l'espace des pratiques effectives, j'ai effectué 37 observations de séances de classe accompagnées d'enregistrements audio chez 7 enseignants. Toutes ces séances, retranscrites, sont rattachées à 3 domaines différents : 35 au sous-domaine « découvrir les formes et les grandeurs », 1 séance au domaine « Percevoir, sentir, imaginer, créer » et 1 séance « Agir, s'exprimer à travers l'activité physique ». 26 séances portent sur l'enseignement des formes. Les dimensions temporelles et spatiales sont également investiguées.

De plus, 14 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de ces enseignants. A partir de ce corpus, j'ai étudié les approches pour l'étude des formes et les divers domaines d'activités au travers des indicateurs tels que le matériel utilisé, les tâches, les interactions langagières, les difficultés rencontrées par les enseignants.

Les contenus et les transitions entre les espaces

Il me semble indispensable de préciser le terme « transition ». Je considère une transition comme un ensemble d'éléments : le passage d'un contenu d'un espace à un autre, la transformation ou la non transformation de ce contenu dans ce passage, la présence et/ou l'absence de contenus selon les espaces. Pour étudier les transitions entre les différents espaces, j'évoquerai et analyserai les contenus identiques aux différents espaces et les points de variation entre les espaces.

Les points communs

L'étude des différents espaces fait apparaître plusieurs points communs : la perception visuo-tactile, la manipulation d'objets avec des classements et des rangements, l'importance du jeu, la polysémie de la notion de forme, la forme comme outil dans le domaine d'activités physiques (Douady, 1983).

- Le recours à la perception visuo-tactile

Dans les prescriptions de 2008, « *les activités proposées à l'école maternelle doivent offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices en totale sécurité.* ». Dans les recommandations, plus particulièrement dans les ouvrages, les tâches proposées consistent

à observer, toucher. Les sites analysés, la lecture de l'ensemble des revues professionnelles préconisent des activités de perception visuelle et tactile avec notamment des jeux de Kim visuel, des jeux de reconnaissance tactile de formes à l'aide d'un sac. Les activités des pratiques ont recours aussi à la perception visuelle et tactile.

- La place de la manipulation et du jeu pour classer, ranger

Dans les programmes de 2008, des indications portent sur des verbes d'action : manipuler, repérer, comparer, classer pour distinguer des critères dont celui de la forme. L'accent est donc porté sur la manipulation d'objets, sur la variété des objets à proposer, sur des actions que l'enfant est amené à effectuer. De plus, il est question de « *vivre des situations de jeux, de recherche, d'exercices* » (Bulletin officiel n°3 Hors-Série du 19 juin 2008). Dans les discours oraux, dans les ouvrages analysés, les sites, les articles de revue, des tâches proposées pour l'enseignement des formes sont principalement de l'observation, de la manipulation, du tri, du classement, de la comparaison, du rangement, de la description, de la désignation, du dessin, et de la reproduction de figures et/ou de solides en tenant compte des grandeurs. Ces activités sont préconisées dans des micro-espaces et meso-espaces au sens de Brousseau (2010). L'étude des sites insistent sur la catégorisation qui permet de découvrir, de comprendre le monde. Dans l'espace des pratiques, manipuler, classer, comparer, ranger, représenter, dessiner sont des tâches majoritairement proposées.

- La polysémie de la notion de forme

Dans les prescriptions de 2018, dans les manuels analysés, aucune définition n'est apportée pour le terme forme mais la notion de forme revêt un caractère polysémique. La polysémie du terme forme apparente dans les programmes de 2008 se traduit par plusieurs significations : la propriété d'un objet, cet objet lui-même dans le cas des figures planes (un rectangle, un carré, ...), l'objet de dimension trois, ou encore le dessin de cet objet. En effet, la forme est considérée comme une propriété d'un objet, une propriété à repérer avant d'être un critère particulier pour comparer des objets dans les prescriptions de 2008 : « *Progressivement, ils parviennent à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance.* ». La notion de forme est considérée comme objet de dimension deux (de faible épaisseur). La compétence de fin de cycle relative aux formes est la suivante :

« dessiner un rond, un carré, un triangle » (*Bulletin officiel n°3 Hors-Série du 19 juin 2008*). Le terme forme présente aussi de nombreuses significations en formation initiale, dans les sites, dans les différentes revues analysées. Forme est considérée comme objet physique de dimension 2, objet physique de dimension 3, caractéristique d'objet physique de dimension 2 ou 3, représentation d'un objet physique. Les définitions apportées par les formateurs sur la notion de forme montrent qu'il s'agit d'une notion complexe aux contours flous. Trois définitions apparaissent dans leurs discours. La première est celle de réalité physique. La forme est considérée comme une espèce d'objet, un objet, un solide ou un objet plan. La deuxième est celle de la représentation : une forme est perceptive au regard. Elle peut être également une trace laissée par un volume. La troisième constitue une approche tout à fait différente de celle évoquée dans l'espace des prescriptions et en formation initiale et continue. Dans le domaine artistique, il est question de « *Forme de l'œuvre* », « *tout ce qu'on peut voir* » sur une œuvre artistique selon une conseillère pédagogique en arts visuels. Forme est considérée aussi en tant que signifié au sens de Douady (1983), en tant qu'objet d'étude. Ces différentes approches montrent l'enchevêtrement des significations de la notion de forme et donc la complexité de cette notion. Une forme peut désigner un objet de dimension 2 de faible épaisseur comme les blocs logiques, les polydrons, un objet de dimension trois (Flexo, Kapla), un critère de cet objet, une figure simple ou une figure complexe. Le terme forme désigne majoritairement un objet physique de dimension deux avant une figure géométrique plane ou une caractéristique de cet objet. Dans les revues professionnelles, Forme désigne une activité artistique (sculpture, photo). Dans l'espace des pratiques, les formes sont considérées comme des caractéristiques d'objet de dimension 2 et 3 grâce aux outils et supports utilisés. Trois significations apparaissent dans l'usage du mot forme. La forme est considérée en tant qu'objet physique de dimension 2. Elle est aussi introduite grâce à un classement d'objets qui aboutit à la notion de forme comme caractéristique d'objet physique de dimension deux. La forme est aussi considérée comme une figure, « *une façon pour des points d'occuper un espace qui met en jeu deux composantes essentielles qui sont la forme et les grandeurs* » (Baruk, 1992, p. 491) dans la mesure où la longueur de côtés intervient dans l'analyse de formes rectangulaires.

Les variations

Les variations entre les espaces concernent la chronologie pour l'enseignement des formes et pour l'enseignement des grandeurs, les outils, les espaces, les tâches, le lexique.

- Une chronologie parfois présente pour l'enseignement des formes et des grandeurs

Dans les programmes officiels de 2008, nous apercevons une logique de progression, une certaine chronologie dans la présentation des contenus à enseigner. Il s'agit de débiter par l'enseignement des grandeurs avant de commencer l'enseignement des formes puis de poursuivre avec l'enseignement des grandeurs. Nous pouvons lire en effet : *« En manipulant des objets variés, les enfants repèrent d'abord des propriétés simples (petit / grand ; lourd / léger). Progressivement, ils parviennent à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance. »*. Dans l'espace des recommandations, l'absence de chronologie entre l'enseignement des formes et l'enseignement des grandeurs dans les progressions proposées est notable dans les différents sites. Pour l'un des sites, la progression présente, à la fois pour les formes et pour les grandeurs, des activités par niveau de classe et par période et les formes y sont étudiées avant les grandeurs, contrairement aux indications des programmes de 2008. Dans les revues professionnelles, aucune indication n'est donc fournie sur la temporalité relative à l'enseignement des formes et l'enseignement des grandeurs. Dans

l'espace des pratiques, la planification des contenus à enseigner de l'enseignement des grandeurs par rapport aux contenus à enseigner de l'enseignement des formes n'est jamais mentionnée dans les progressions des enseignants. Dans les discours sur les pratiques, une indication est apportée quant à l'ordre accordé à l'enseignement des formes et à l'enseignement des grandeurs contrairement aux documents écrits constitués par les progressions des enseignants. 4 enseignants étudient les formes avant les grandeurs, plus précisément dès le début d'année. Une enseignante propose l'étude des formes généralement au troisième trimestre. Pour 2 autres enseignantes, aucun ordre n'est accordé aux deux enseignements. Quel que soit le choix du moment de l'étude des formes et

des grandeurs, plusieurs enseignants mettent en avant le lien des formes et des grandeurs avec un projet ou avec un thème en cours. Les formes et les grandeurs sont considérées comme des outils pour étudier une thématique en particulier. Aucun des 7 enseignants interrogés ne suit la chronologie préconisée par les prescriptions officielles. 4 explications sont apportées par ceux-ci. La première concerne l'absence de réflexion ou de réponse sur ce sujet. La deuxième explication est avancée par un enseignant : il est difficile d'enseigner les grandeurs en début d'année scolaire car la notion de grandeur se construit dans le temps avec les enfants. Il propose donc d'abord l'étude des formes. 2 enseignantes donnent un autre éclairage : l'enseignement des formes et l'enseignement des formes sont nécessairement liés. Enfin, une autre enseignante indique qu'il est difficile de respecter la chronologie des prescriptions dans la mesure où l'enseignement dépend du vécu de classe, c'est-à-dire des thèmes étudiés, des projets développés, des lectures.

- Les outils

Aucun outil n'est indiqué dans les programmes officiels. Dans les ouvrages analysés, le tangram est un outil majoritairement préconisé identique à celui indiqué par les formateurs en formation initiale et continue. Dans les pratiques effectives, les outils les plus utilisés pour l'enseignement des formes sont en majorité des objets physiques de dimension 2 de faible épaisseur comme les blocs logiques, les pièces de tangram, les polydrons, les Clippo, les géoplans, des formes découpées dans du papier de la pâte à modeler et des bâtonnets. Les supports communs sont le tableau et les affichages collectifs. Dans l'étude des formes, les outils utilisés permettent d'introduire les carrés, les triangles, les rectangles et les ronds.

- Des espaces non spécifiés ou différents

Aucun espace particulier n'est évoqué dans les programmes officiels de 2008. Pour l'espace des recommandations, des sites d'inspection proposent des situations dans le meso-espace et dans le micro-espace (Brousseau, 2000). Dans l'espace des pratiques, il n'y a pas d'espace spécifique consacré à l'enseignement des formes dans la mesure où ces espaces sont également utilisés dans d'autres activités telles que les rituels, des séances relevant d'autres domaines ou sous-domaines (« *S'approprier le langage* », « *Percevoir, sentir, imaginer, créer* »,

« *Approcher les quantités et les nombres* », ...). Il n'existe pas d'espace privilégié au sein de la classe pour ces enseignements comme il peut y en avoir pour l'activité peinture par exemple. En ce qui concerne les espaces des pratiques effectives, le micro-espace (Brousseau, 2000) est l'espace sollicité dominant des pratiques. Une seule séance a plongé les élèves dans le meso-espace. Les micro-espace et meso-espace sont tous les deux sollicités au cours d'une séance chez une enseignante. Il s'agit d'une séance étiquetée « *Percevoir, sentir, imaginer, créer* » et liant formes, grandeurs et activités artistiques.

- Les tâches différentes selon les espaces pour des contenus différents

La consigne « *regarder* » est implicite dans les programmes et explicite dans l'espace des recommandations. Dans l'espace des recommandations, plus précisément dans la revue de La Classe maternelle, la propriété d'invariance d'une forme, quelles que soient ses dimensions et quelle que soit son orientation dans l'espace est mise au jour. Dans l'espace des pratiques, l'analyse de la consigne « *regarder* » dévoile plusieurs visées : la distinction de formes non semblables, la distinction de formes semblables, la distinction entre les notions de côtés et la notion de face, un renforcement des notions de côtés et de sommets, la mise en évidence de l'invariance d'une forme après rotation, la validation ou l'invalidation d'un résultat d'élève en faisant appel à la notion topologique d'ouvert.

La consigne « *montrer* » vise à faire apparaître plusieurs contenus : différencier les notions de côtés, de sommets et de faces ; décomposer une figure en unités figurales ; distinguer deux formes non semblables. La décomposition d'un losange est apparue dans une séance. La figure losange n'est plus vue dans sa forme initiale de losange mais comme l'assemblage de deux formes triangulaires, notamment avec l'usage de l'artefact règle qui devient « *instrument* » (Rabardel, 1995, p. 49). La figure initiale du losange est « *décomposée en unités figurales du même nombre de dimensions que la figure de départ* » (Duval, 2005, p. 21). La consigne « *compter* », absente des programmes officiels, est présente dans les recommandations et dans les pratiques effectives. Elle vise à valider un résultat dans des activités de tri ou de reproduction de formes, à conceptualiser les notions de côté et de sommet ou à mettre en évidence des propriétés communes aux quadrilatères (nombre identique de côtés et de sommets).

La

consigne « *mettre* », dans l'espace des pratiques, la consigne « *mettre* » est utilisée le plus souvent pour rechercher des équivalences de surface pour l'enseignement des formes. Pour la consigne « *construire* », il s'agit de construire des formes de dimension trois avec les polydrons ou de dimension deux avec des objets divers (crayons, bâtons). Pour ces dernières, la consigne « *construire* » a pour visée de faire appel à une propriété topologique, la notion d'ouvert/fermé. L'analyse

de la consigne « *expliquer* » pour l'étude des formes révèle trois visées distinctes : découvrir une caractéristique d'objet qu'est la forme ; distinguer des formes non semblables, justifier un résultat.

- Un lexique varié

Aucune indication n'est apportée dans les programmes de 2008 sur le lexique à utiliser. Dans l'espace des recommandations, des difficultés sont rapportées sur l'utilisation du langage, sur le vocabulaire à utiliser. Dans les pratiques effectives, l'analyse du lexique pour l'enseignement des formes conduit à relever huit mots : *petit, grand, même, pareil, long, longueur, taille, combien*. Ce sont des termes qui sont utilisés pour comparer des objets ou des personnes, des formes semblables. Les formes en tant qu'objet physique de dimension deux ou en tant que représentant d'objet physique de dimension deux sont désignées par les termes *rond, carré, triangle, rectangle, losange, parallélogramme, trapèze*. Ces termes qui apparaissent dès les premières séances peuvent être indiqués par l'enseignant ou les élèves. Les termes *cercle* et *disque*, absents dans les séances observées, sont rarement utilisés d'après les discours recueillis auprès des enseignants et leur sens varie selon le domaine d'activités dans lequel ils sont employés. Les termes *rond, triangle, carré* sont utilisés parfois dans un langage courant et parfois dans un langage à connotation mathématique. L'utilisation des termes *triangle, carré et rectangle* revêt une connotation mathématique lorsqu'il s'agit de décrire, de rechercher des propriétés de formes tels que le nombre de côtés ou de sommets. Pour une enseignante, le terme *cercle* n'est employé qu'avec un sens mathématique et spécifiquement dans le domaine des formes et grandeurs considéré comme étant de la géométrie. Les termes « *losange* » et « *parallélogramme* » sont introduits par deux enseignantes. Le terme *trapèze* est rarement rencontré et étudié selon les discours des

enseignants.

Le lexique est évolutif dans l'enseignement des formes. Le terme *bord* est utilisé par tous les enseignants sauf une seule. Le terme *côté* apparaît dans les deux premières séances chez tous les enseignants. Le terme *côté* d'une forme est introduit progressivement en se substituant aux termes *bord*, *bordure*, *morceau*, *trait*, issus du langage courant. Le terme *côté* revêt un caractère mathématique contrairement aux quatre termes précédemment cités et montre ainsi une disciplinarisation de contenu. Le terme *pointe* est utilisé par 4 enseignants sur 6. Le terme *sommet* n'est pas utilisé par 2 enseignants alors qu'il l'est par les 4 autres. L'analyse des interactions montre également une évolution dans l'emploi de ces deux termes. Il se substitue aux termes *coin* et *pointe*. Il revêt un caractère plus mathématique que les deux mots précédemment cités. L'évolution de l'emploi des termes *pointe* vs *sommet* montre ainsi, comme pour les termes *bord* vs *côté*, une disciplinarisation de contenu.

En guise de conclusion

L'étude des transitions entre les espaces de prescriptions, de recommandations et de pratiques accompagnés de discours sur les pratiques montrent des points communs : la polysémie de la notion de forme, le recours à la perception visuo-tactile, la place de la manipulation et du jeu pour classer, ranger, des liens entre l'enseignement des formes, le dessin et les activités artistiques. De nombreuses variations apparaissent pour les contenus, les outils, les espaces, les tâches, le lexique. Ces variations, ces transitions pourraient s'expliquer par les représentations de la notion de notions de forme chez les enseignants, par la compréhension des textes officiels, par l'absence de précisions, notamment sur la variété des objets à manipuler énoncée dans les programmes, qui laisse finalement beaucoup de marge de manœuvre dans le choix des objets à étudier, dans le choix du matériel et dans l'usage du lexique. Enfin, quels que soient les espaces, le concept de forme essentiellement en tant que caractéristiques d'objets physiques de dimension deux. Dans les recommandations et les pratiques, la perception visuelle, tactile et la manipulation sont au cœur des activités proposées pour l'enseignement des formes. Les différentes consignes visent la conceptualisation de la notion de forme avec ses

composantes (côté, sommet) et quelques propriétés géométriques. L'étude des transitions entre les espaces montre un apport de contenus plus important dans les pratiques que dans les recommandations et dans les prescriptions.

Références bibliographiques

- Baruk, S. (1992). *Dictionnaire des mathématiques élémentaires, Pédagogie, Langue, Méthode, Exemple, Étymologie, Histoire, Curiosités*, Paris, Du Seuil
- Bishop, M-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, Histoire d'un genre professionnel. *Le français d'aujourd'hui*, 2012/4, 179, 113-126
- Bolon, J. (1989). Mathématiques à l'école maternelle des conceptions qui ont varié. *Revue Grand N*, 44, 5-13
- Brousseau, G. (2000). Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie, *In actes du séminaire de Didactique des Mathématiques*, Rethymon. http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/51/51/10/PDF/Les_proprietes_didactiques_de_la_geometrie_elementaire.pdf
- Celi, V., Sylvia Coutat, S., Vendeira, C. (2018). Travailler avec les formes en maternelle : premiers pas vers des connaissances géométriques ?. *45e Colloque de la COPIRELEM*, Jun 2018, Blois, France. hal-02784693
- Charles, F. (2020). Pratiques enseignantes en éducation scientifique et technologique à l'école maternelle : perspectives curriculaires. *Revue RDST*, 21, 21-44
<https://doi.org/10.4000/rdst.2978>
- Chervel A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche, *In Histoire de l'Éducation*, n°38, Paris, INRP, p. 59-119
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH038_3.pdf
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage
- Cohen-Azria, C. (2007). Outils, *In Reuter Yves (éd.), Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck
- Coutat, S., Vendeira, C. (2017). « C'est une montagne ou une trompette ? » Entre perception globale et caractéristiques des formes aux cycles 1 et 2, *In Revue Grand N* n° 100, p. 79-104
- Daunay B., Delcambre I. (2007). Les rituels en maternelle, genre scolaire ou disciplinaire. *Cahiers Théodile*, 7, 33-48
- Daunay B., Fluckiger C., Hassan R. (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissages, Approches didactiques*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux
- Delcambre I. (2007). Contenus d'enseignement et d'apprentissage *In Reuter Yves (éd.), Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 45-51
- Develay, M. (1992/2004). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris, ESF
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz, T., Wirthner, M. (2001). Conférence introductive. Tâches

- et didactique du français : analyse de la problématique, *In La lettre de l'AIRDF*, p. 3-17
- Douady R. (1983). Rapport enseignement apprentissage : dialectique outil-objet, jeux de cadres, *In cahier de didactique des mathématiques n°3*
<http://docs.irem.univ-paris-diderot.fr/up/publications/IPS00002.pdf>
- Duval, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements, *Annales de didactiques et sciences cognitives*, volume 10, p. 5-53
- Edwards, C., H. (1979). *The historical Development of Calculus*. Berlin, Springer
- Godin, M., Perrin-Glorian, M.-J. (2014). De la reproduction de figures géométriques avec des instruments vers leur caractérisation par des énoncés. *Math-École*, 222, 26–36
- Lebeaume, J. (2016). Ombres et lumières sur les « espaces » construits pour les recherches en didactiques, *In Chopin, M-P., Cohen-Azria, C., Orange-Ravachol, D. (2016). Questionner l'espace – Les méthodes de recherche en didactique (4)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 15-25
- Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Éducation et didactique*, 13-1, 43-59.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>
- Margolinas, C., Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle, une approche didactique*. De Boeck.
- Margolinas, C. (2015). Des mathématiques à l'école maternelle, Actes du colloque « Des mathématiques à l'école maternelle », École Normale Supérieure Centrale d'Ho Chi Minh ville.
- Moulatsa Moudounga, P. (2017). *Quels contenus d'enseignement et d'apprentissage dans les présentations orales en maternelle : étude des interactions langagières et didactiques*. Éducation. Thèse de doctorat, Université de Lille 3.
- Lahanier-Reuter, D., Reuter Y. (2004/2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, communication au 9ème colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Colin.
- Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°35, 2004/2. pp. 5-12; doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1611> https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2004_num_35_2_1611
- Reuter, Y. (dir). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Reuter, Y. (dir). (2016). "Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école", Paris, ESF.
- Salin, M-H. (2002). Quelques réflexions à propos du nouveau programme de l'école maternelle *Revue Grand N*, 70, 57-61.
- Soloch, A. (2021). *L'enseignement des formes et des grandeurs en maternelle. Statut, fonctions, difficultés*. Thèse de doctorat, Université de Lille.
- Thévenaz-Christen T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse.
- Textes officiels.**
 19 juin 2008. Arrêté du 18 juin 2008. Programme de l'école maternelle – petite section, moyenne section, grande section.

Le métier d'enseignante.e. Entre transitions-s, pratique-s et contrainte-s.

La mobilisation des émotions enfantines à l'école primaire : le point de vue des élèves

Amélia LEGAVRE
CREAD
Université Rennes 2

Résumé :

La communication se penche sur le point de vue d'élèves d'école primaire face aux pratiques enseignantes mobilisant leurs émotions (échanges informels ou outils dédiés) : comment perçoivent-il·elle·s ces pratiques faisant appel à leurs émotions ? Les résultats d'observations et d'entretiens avec les élèves de trois classes montrent que les perceptions enfantines de ces pratiques sont variées : certain·e·s y voient un réconfort, d'autres en font une ressource, d'autres encore rejettent ces pratiques ou bien les perçoivent comme des difficultés. Ces positionnements des élèves dépendent en partie de leurs profils socio-économiques et du type d'école fréquentée.

Mots clés : émotions ; expérience ; pratiques enseignantes ; pédagogie ; travail émotionnel

Introduction

L'école française s'est depuis longtemps intéressée aux émotions des enfants, bien qu'il se soit agi dans un premier temps de leur apprendre à les inhiber, ou bien d'en faire naître certaines en particulier (patriotisme, foi religieuse, etc.) (Vincent, 1980). À partir des années soixante et en particulier pour les jeunes enfants, des enseignant·e·s commencent à faire une place aux émotions spontanées des enfants dans l'espace de la classe (Leroy, 2020 ; Montandon, 1992 ; Plaisance, 1986). Dans cette communication nous désignerons par « pratiques émotionnelles » celles qui accueillent les émotions spontanées ou qui sollicitent les émotions des enfants. Ces pratiques regroupent des échanges informels incluant les émotions (par exemple, demander aux élèves comment ils se sentent et adapter l'organisation des activités, reformuler les propos des élèves avec un vocabulaire des émotions, insérer une identification

des émotions d'un personnage lors d'une activité scolaire, etc.) ; et des outils dédiés à l'introspection ou à l'expression des émotions (« tableau des émotions », « bilan de météo intérieure », « médiation », « coin/cabane des émotions », etc.).

Le souci porté aux émotions des enfants peut être relié à de nouvelles préférences des enseignant·e·s en matière d'autorité, en accord avec les valeurs des classes moyennes lorsqu'il·elle·s en sont issu·e·s (Leroy, 2020, Plaisance, 1986) ; avec un parcours professionnel valorisant le soin porté à autrui (Pothet, 2019) ; avec des valeurs générationnelles dépréciant l'autorité stricte qui ne laisse aucune place à l'écoute des élèves (van Zanten et Rayou, 2004) ; ou encore avec une adhésion aux discours, popularisés dans les années deux mille dix, de la « parentalité positive » et plus largement de l'« éducation positive » (Martin, 2019 ; Proboeuf, 2021)..

La prise en compte des émotions des enfants peut également prendre place dans l'objectif de produire certains effets sur les enfants. Pour certain·e·s éducateur·ice·s, il s'agit de former leur caractère de manière pérenne, en développant chez eux des « compétences émotionnelles » permettant une meilleure régulation de soi, ainsi qu'une meilleure efficacité dans les relations (Denham et al., 2012 ; Duval-Valachs, 2022). D'autres encouragent plutôt l'expression des émotions (en particulier des émotions vues comme « positives ») comme un signe d'exploration de soi et de singularité en développement (Plaisance, 1986). La possibilité pour les élèves de partager leurs ressentis de manière large peut aussi revêtir des objectifs davantage instrumentaux pour le bon fonctionnement de l'établissement scolaire : favoriser une meilleure entente entre les élèves, un sentiment d'appartenance, voire une meilleure performance académique (Rowe, 2003).

Dans tous les cas, « l'accueil de » ou « l'invitation à » l'expression des émotions en classe n'est pas une simple levée d'interdits : l'expression émotionnelle doit respecter des « normes émotionnelles », telles que les règles d'expression (la forme que doit prendre l'extériorisation) ou encore les normes de sentiments (ce qu'il faut ressentir, dans quelle proportion ou pour combien de temps) (Pollak et Thoit, 1989 ; Hochschild, 2003). Certaines pratiques émotionnelles mises en place par des enseignant·e·s guident les élèves vers l'intégration de ces règles, et il est alors possible de parler de « socialisation aux émotions »,

dans le sens de pratiques qui agissent sur l'enfant afin que celui·celle-ci acquière « les savoirs émotionnels valorisés et préconisés dans le groupe social dont il fait partie » (Montandon, 1992, p. 110). Ces pratiques participent à former les « habitudes émotionnelles » des enfants, c'est-à-dire les « aptitudes, socialement et culturellement déterminées, à traiter et à vivre les situations, à gérer, dans la manière de s'y conduire, les changements de régime de l'affectivité, et à moduler l'expression des affects » (Quéré, 2021, p. 157).

Malgré ce travail de socialisation aux émotions de certain·e·s enseignant·e·s, nous partons du postulat que les enfants peuvent se trouver plus ou moins éloigné·e·s des normes émotionnelles de la classe. Les respecter, s'il·elle·s n'en sont pas d'ores et déjà familier·ère·s, peut alors induire un « travail émotionnel », désignant un effort réalisé pour modifier ses sentiments (« jeu en profondeur ») ou du moins en avoir l'air (« jeu en surface ») de manière à répondre aux attentes d'un groupe dans une situation donnée (Hochschild, 2003). Témoigner de ses émotions en classe semble ainsi pouvoir être source de plaisir et d'épanouissement, tout comme cela pour susciter des difficultés, un malaise, ou des désaccords.

Les études existantes se sont peu penchées, à notre connaissance, sur le point de vue des élèves à propos des pratiques faisant appel à leurs émotions. Quelques-unes ont porté sur leur perception et gestion des émotions qu'il·elle·s éprouvent de fait à l'école, en particulier des émotions vues comme étant plutôt négatives : l'ennui, l'humiliation, le stress (Leloup, 2004 ; Merle, 2012 ; Laheyne, 2020). La question du positionnement des élèves face aux pratiques enseignantes mobilisant volontairement leurs émotions constitue ainsi la problématique de cette communication : comment les élèves perçoivent-il·elle·s les pratiques faisant appel à leurs émotions ? Je souhaite ici proposer une approche de la socialisation aux émotions qui viserait non pas à mesurer si cette socialisation « fonctionne », dans le sens où les élèves intégreraient et maîtriseraient effectivement les normes émotionnelles attendues, mais plutôt, et plus modestement, quel est l'avis des enfants sur les pratiques émotionnelles et de quelle manière celles-ci colorent leur expérience scolaire. Il s'agit donc de s'intéresser ici à une facette particulière du processus de socialisation, celle du socialisé, en l'occurrence « à sa propre représentation de l'action entreprise par les socialisateurs, à son vécu et aux stratégies qu'il met en œuvre » (Montandon, 1992, p. 110).

Méthode de l'enquête

Les données présentées dans cette communication sont issues de l'observation de trois classes, durant une vingtaine de journées chacune, et au sein desquelles j'ai aussi interrogé les élèves en entretien, par groupes de 3 élèves. Ces classes faisaient partie d'un panel de sept classes qui ont été observées dans le cadre de ma thèse qui a porté plus largement sur l'expression de l'élève dans les pédagogies alternatives. Les trois classes sur lesquelles cette communication se concentre ont été choisies car elles présentaient des pratiques sollicitant les émotions des enfants, mais celles-ci occupaient une place plus ou moins importante au sein de sa classe.

Les enseignantes des trois classes ont en commun de chercher à limiter les expériences émotionnelles négatives des enfants, en prenant soin par exemple de ne pas s'adresser à eux de manière désobligeante, ou de ne pas stigmatiser leurs productions ou comportements (Merle, 2012 ; Millet et Croizet, 2016, p. 173). L'ampleur des pratiques émotionnelles va néanmoins crescendo de la classe A à la classe C. La classe A est une classe de CM1 d'une école publique dans laquelle quelques pratiques émotionnelles prennent place de temps à autre, en particulier pour réguler les conflits entre les élèves. La classe B est la classe unique du CE2-CM1-CM2, d'une école privée hors contrat dont le projet pédagogique est bâti sur l'idée de bienveillance et de prise en compte des émotions des enfants. Les pratiques émotionnelles y sont quotidiennes. Néanmoins, dans cette classe comme dans la précédente, les émotions enfantines sont rarement à l'origine d'accommodements sur la mise au travail. Enfin, la classe C est une classe unique d'élèves de 6 à 16 ans. Il s'agit d'une école hors contrat dite « démocratique », dont le projet est bâti sur l'idée de « non-violence éducative », ce qui induit en l'occurrence que les enfants choisissent leurs activités et ne peuvent pas être contraints à une mise au travail s'ils expriment des souhaits inverses. De plus, l'écoute des émotions des élèves est plus marquée dans la discussion des infractions, en particulier lors des temps de médiation des conflits, qui prennent proportionnellement plus de temps que dans les deux autres classes.

Résultats

Le réconfort d'un espace à l'écoute

On observe tout d'abord un certain plébiscite des pratiques émotionnelles de la part des élèves. Les élèves interrogés sont nombreux à mettre en avant l'écoute des enseignants au titre des aspects de leur expérience scolaire qu'il·elle·s apprécient le plus : ceci est surtout perceptible dans la classe A, où quatre élèves citent spontanément, lors des entretiens, le « coin des émotions » ou le « tableau des émotions » parmi les choses qu'il·elle·s préfèrent. Neuf élèves déclarent apprécier le fait que l'enseignante prenne soin de réduire leur stress face au travail scolaire. Six élèves soulignent sa gentillesse et neuf plébiscitent la bonne ambiance qui règne en classe, ce qui s'opère souvent par comparaison avec d'anciens enseignants jugés moins à l'écoute.

Une ressource pour s'exprimer

Plusieurs élèves « recyclent » (Lignier et Pagis, 2017) la valorisation qui est faite par les enseignants de la prise en compte des émotions enfantines dans le cadre de la classe. Le vocabulaire émotionnel acquis en classe est en particulier utilisé par les élèves pour la résolution des conflits à la classe B. Par exemple, il·elle·s évoquent régulièrement lors de conseils d'élèves le « cercle de la violence » ; ou encore le fait de « jouer avec les sentiments », voire de « s'aimer ». Le champ lexical des émotions est par ailleurs utilisé par les élèves pour souligner ce qu'il·elle·s apprécient chez un enseignant comme nous venons de le voir, mais aussi ce qui leur déplaît, ce qui se retrouve surtout chez les élèves de niveau scolaire élevé. Ce genre de reproche basé sur le manque d'écoute des enseignants est par exemple observable chez Louana (cm2, niveau scolaire très élevé, classe moyenne, école B) afin de critiquer une évolution de l'organisation de la classe :

« Ce qu'ils faisaient [les enseignants] c'est qu'ils nous disaient les idées qu'ils avaient eux, et après nous les enfants en fonction de comment on le prenait et en fonction de comment on le ressentait, si c'était bien ou pas, on votait ou on ne votait pas. Et là, maintenant j'ai l'impression que c'est les adultes qui commandent, les adultes qui font ci, les adultes qui font ça. Alors qu'en fait [cette école] c'était l'école qui s'adapte, qui adapte le travail en fonction du besoin de

l'enfant et de ce que l'enfant aime faire pour que ça devienne le plaisir d'apprendre pour l'enfant. Et là je trouve que ça a beaucoup changé. »

Dans ces cas, on peut dire que la socialisation aux émotions « fonctionne » puisque le vocabulaire émotionnel devient une ressource que les élèves mobilisent pour évoluer dans l'espace scolaire. Ce vocabulaire est réutilisé de manière cohérente avec ce qui est transmis aux élèves, y compris dans le cas où il s'agit pour eux de critiquer le cadre scolaire.

La lassitude d'un travail émotionnel à sens unique

Une partie des élèves, en particulier dans la classe C et dans une moindre mesure dans la classe B, regrette la faible efficacité des outils de gestion des conflits basés sur l'invocation des émotions, puisqu'ils nécessitent que toutes les parties soient volontaires pour procéder ainsi. C'est le cas, en premier lieu, pour la technique du « message clair » : « On s'en est jamais servi c'est nul, car déjà comme tu dis “Es-tu prêt à m'écouter ?”, [il mime la personne en face de lui] “Non”. » (Basil, cm2, niveau scolaire élevé, classe supérieure, école B). Certains élèves continuent néanmoins à l'utiliser en premier ressort avant d'opter pour d'autres options (ignorer la personne ; en parler aux enseignant.e.s).

La même problématique concerne le système de médiation qui est un outil propre à la classe C. Par exemple, Ninon (10 ans, classe moyenne) explique qu'elle est déçue du comportement de ses camarades car elle sent qu'ils ne l'écoutent pas réellement : « Je ne me sens pas écoutée... j'ai confiance dans les médiations mais là j'ai pas confiance car c'est exactement comme la dernière fois et ils avaient recommencé. J'avais vraiment l'impression que c'était juste pour se débarrasser. Alors que quand on dit qu'on recommencera pas, on doit le dire vraiment. ». Ces élèves semblent ainsi lassés de s'atteler à un certain travail émotionnel, qui finalement ne porte pas ses fruits lorsque leurs camarades ne font pas de même.

Parfois, il·elle·s semblent regretter qu'il n'existe pas de solutions de résolution des infractions plus coercitives à l'égard des autres élèves. Il·elle·s donnent alors l'impression qu'il·elle·s souhaiteraient que certaines infractions soient punies de manière plus sévère. Par exemple, Zoé (13 ans, classe populaire, école C), utilise un vocabulaire montrant qu'elle envisage de recourir aux outils de régulation des infractions dans le but de sanctionner un autre élève (« lui mettre une médiation » ; « lui mettre un point »). Or, ce vocabulaire est désapprouvé

par les encadrants, et même interdit dans le règlement intérieur, car il contredit l'esprit de la médiation, à savoir la recherche d'une issue consentie par tous.

La distance vis-à-vis d'expressions émotionnelles codifiées

Si la plupart des élèves apprécient que les adultes écoutent leurs ressentis, certains se montrent moins à l'aise avec le travail émotionnel qui leur est demandé, notamment dans la régulation des conflits. Certain·e·s élèves ne s'investissent pas dans les médiations de la classe C car il·elle·s rejettent son aspect prolix, et semblent même, dans les descriptions qu'il·elle·s en font, juger la démarche quelque peu superficielle, comme on l'observe dans cet extrait d'entretien :

— Célia (12 ans, classe moyenne) : Pour régler des conflits, y a des médiations.

— Lise (11 ans, classe moyenne) : Oui et c'est bien chiant !

— Célia : Ce que j'aime pas, c'est que c'est sur l'heure des repas.

— Lise : Et aussi c'est : [elle prend une voix mielleuse] « bon alors tu veux bien m'expliquer la situation ? Bla-bla-bla... Alors toi, explique-moi la situation de ton point de vue, bla-bla-bla... »

— Célia : Et si on est dix, ça prend une heure ! Ça fait tac, tac (elle mime la parole qui se renvoie), ça met une heure !

— Lise : [toujours avec la même voix mielleuse] « Et qu'est-ce que tu penses de ça, bla-bla-bla... » [reprend sa voix normale] et après on finit à 13 heures au moins !

Cette voix prise par Lise pour mimer la scène de médiation semble suggérer qu'à ses yeux, les médiateur·rice·s n'adoptent pas une démarche tout à fait « naturelle » mais plutôt un comportement codifié – le fait de parler de manière douce, de distribuer la parole, de chercher un compromis, etc. – qu'il est donc possible de tourner en dérision en le caricaturant. Les élèves peuvent d'ailleurs « jouer » de cet aspect codifié pour rejeter le travail émotionnel qui leur est demandé. L'une des résistances possibles consiste à opérer uniquement un travail émotionnel « en surface », consistant à feindre les émotions attendues, en l'occurrence l'empathie et le souhait de trouver un compromis : « C'est au moment de manger donc on dit "oui, oui" on fait semblant d'être d'accord avec tout ce qui est dit en médiation pour aller manger » (Maï, 13 ans, classe supérieure).

Le rejet de l'aspect codifié de l'expression émotionnelle est aussi visible dans les réactions mécontentes de certains élèves à la fin de médiations dont il·elle·s refusent l'issue (il

leur est parfois proposé de réaliser une action de réparation suite à leur infraction). En effet, les éducateur.rice.s souhaitent trouver une issue à l'infraction commise, ce qui les mène parfois à imposer des solutions qui ne conviennent pas aux élèves. On peut faire l'hypothèse que ces réactions mécontentes des élèves viennent d'une déception liée au fait que la médiation les encourage à exprimer leurs ressentis mais que ceux-ci sont finalement parfois écartés au profit de normes de sentiments telles que le sentiment de responsabilité. Ce type de déception semble dans certains cas mener à une certaine prise de distance vis-à-vis des pratiques émotionnelles, voire à une dévalorisation de celles-ci.

Des habitudes émotionnelles en décalage

Pour finir, quelques cas rencontrés dans la classe B montrent que certains élèves éprouvent des difficultés à se comporter de la manière attendue face aux pratiques émotionnelles des enseignant.e.s. En effet, l'existence d'un cadre réglementaire basé sur l'introspection et l'expression « en bonne et due forme » des émotions semble entrer en contradiction avec leurs « habitudes émotionnelles » (Quéré, 2021).

Certain.e.s élèves peuvent par exemple rencontrer des difficultés pour exprimer leurs émotions de la manière attendue dans la régulation des conflits. Le cas de Louana (cm2, niveau scolaire très élevé, mère célibataire de classe moyenne) en constitue une illustration. D'une part, cette élève semble avoir du mal à s'exprimer en classe selon le mode de communication attendu (« on n'arrive pas »), c'est-à-dire à pouvoir aborder un conflit sans montrer sa colère (ton, volume de la voix, visage, etc.). Autrement dit, elle parle « avec émotion » là où il est attendu d'elle de parler « de ses émotions » (Duval-Valachs, 2022). Cette manière de véhiculer ses émotions par des moyens non verbaux de communication se retrouve davantage dans les catégories populaires (Bernstein, 2003 ; Lahire, 1993 ; Miller et al., 2012). D'autre part, Louana semble mettre un point d'honneur à se montrer « honnête ». Elle refuse d'opérer un travail émotionnel en surface, qui reviendrait pour elle à une hypocrisie (faire « comme si on est innocent »). La valeur qu'elle donne au fait de « dire tout haut » peut être rapportée à la sociabilité juvénile dans les quartiers populaires des grandes villes, où il importe de ne pas se laisser faire et de défendre son honneur face aux injures perçues (Lepoutre, 2001 ; Miller et Sperry, 1987 ; Thin, 2010). Ces attitudes, qui sont déjà incompatibles d'ordinaire avec le cadre

scolaire, le sont encore moins dans le cas où il est attendu des élèves qu'il·elle·s expriment leurs émotions verbalement et selon les canaux proposés.

Dans la classe B, un autre élève, Anas (CM1, niveau scolaire moyen, père célibataire de classe populaire), se montre peu à l'aise au sein du cadre réglementaire de l'école. Au début de l'année, il rencontre des difficultés pour respecter les règles de la classe de manière « spontanée ». Cet élève semble en effet plus familier d'un système d'autorité statutaire, basé sur la punition verbale et corporelle, puisque son père recommande par exemple un jour aux enseignantes de le menacer physiquement s'il désobéit. Quelques semaines après la rentrée, les enseignants mettent en place un système de régulation des infractions qui consiste à passer un certain nombre de minutes sur le banc durant la récréation en cas de non-respect des règles. Étonnamment, parce qu'il en fait les frais, Anas semble accueillir positivement ce système de punition, comme le montrent ses propos lors d'un moment de partage des points positifs de la journée où il félicite les adultes d'avoir « décidé des règles de minutes de récré en moins sur le banc ». Lors d'une discussion avec deux enseignantes, il semble valoriser à nouveau les punitions, plutôt que les invitations à réfléchir sur ses comportements et s'engager à en changer : « Eh ben oui ! Une punition, ça va nous arranger ! Ça va nous aider à nous rappeler des règles ». Cette valorisation de la punition comme manière de rectifier un comportement déviant peut être rapportée à un type de socialisation se retrouvant dans certaines familles de milieux populaires (Lahire, 2012, p. 44). Les modalités d'un cadre réglementaire basé sur l'introspection, la réflexion sur soi et la démonstration d'une envie de s'améliorer semblent ici se heurter aux « habitudes émotionnelles » d'un enfant peu familier de ce mode d'autorité.

Conclusion

En conclusion, il semble que les perceptions enfantines des pratiques émotionnelles soient relativement variées : certain·e·s y voient un réconfort, d'autres en font une ressource, d'autres encore rejettent ces pratiques ou bien les perçoivent comme des difficultés. Ces positionnements des élèves dépendent en partie de leurs profils socio-économiques mais aussi du type d'école fréquentée. Dans la classe A, appartenant à une école publique au sein de laquelle les autres enseignant·e·s ne mobilisent pas particulièrement de pratiques émotionnelles,

les élèves, issus des classes moyennes et populaires, apprécient fortement ces dernières. Ils semblent déjà satisfaits des légères marges d'expressions qui leur sont offertes, et leurs socialisations familiales ne semblent pas les prédisposer à s'en servir comme d'une ressource pour leur propre compte (sauf quelques élèves de niveaux élevés et des classes moyennes), et encore moins à les remettre en question. À l'inverse, dans les deux écoles hors contrat observées, plusieurs élèves remettent en question la pertinence des pratiques émotionnelles. Ces enfants semblent se sentir davantage « autorisé·e·s » (*entitled*) (Lareau, 2011) à questionner le cadre socialisateur que leur proposent les adultes, ce qui peut être attribué à un organisation règlementaire souple de leur école, les invitant à la négociation, mais aussi à une éducation parentale en adéquation avec ce type de projet pédagogique, les encourageant à l'expression de leurs avis. Les cas d'élèves se trouvant en difficulté vis-à-vis des pratiques émotionnelles s'observent surtout dans la classe B, qui combine des pratiques émotionnelles assez marquées et la présence d'élèves issus de familles dont les pratiques parentales en sont *a priori* plus éloignées (certaines familles de milieux économiques modestes sont démarchées pour intégrer l'école dans un souhait de mixité sociale). De futures recherches pourraient explorer la socialisation aux émotions dans une approche davantage dispositionnelle, en observant au long cours l'intégration plus ou moins marquée, par des élèves aux profils divers, des normes émotionnelles véhiculées par les enseignant·e·s.

Références bibliographiques

- Bernard, J. (2017). *La Concurrence des sentiments. Une sociologie des émotions*. Paris, Métailié.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. The structuring of pedagogic discourse*. London, New York : Routledge.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : Théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Denham, S., Bassett, H. et Zinsser K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Duval-Valachs, N. (2022). Délibérer avec ses émotions. Expression et gestion des émotions dans les conseils d'élèves à l'école primaire. *Trema*, 57, <https://doi.org/10.4000/trema.7284>
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9(1), 19-49. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>
- Hochschild, A. R. (2017). *Le prix des sentiments : Au cœur du travail émotionnel*. Paris, La découverte.
- Laheyne, C. (2020). Le processus de construction des inégalités dans l'apprentissage de la régulation émotionnelle en classe préparatoire littéraire. *Revue française de pédagogie*, 209(4), 43-58. <https://doi.org/10.4000/rfp.9686>

- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Lyon, PUL.
- Lahire, B. (2012). Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris, Points.
- Leloup, S. (2004). Le cours ennuyeux : De la différence des attentes à la déception partagée. Spirale. Revue de recherches en éducation, 33(1), 153-165. <https://doi.org/10.3406/spira.2004.1372>
- Lepoutre, D. (2001). Cœur de banlieue : Codes, rites et langages. Paris, Odile Jacob.
- Leroy, G. (2019). Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 52(3), 53-72. <https://doi.org/10.3917/lse.523.0053>
- Leroy, G. (2020). L'école maternelle de la performance enfantine, Bruxelles : Peter Lang,
- Leavitt, R. L., et Power, M. B. (1989). Emotional Socialization in the Postmodern Era : Children in Day Care. Social Psychology Quarterly, 52(1), 35-43. <https://doi.org/10.2307/2786902>
- Lignier, W., et Pagis, J. (2017). L'enfance de l'ordre : Comment les enfants perçoivent le monde social. Paris, Seuil.
- Martin, C. (2019). La pensée positive au service de la parentalité, ou l'inverse ? Spirale, 91, 61-69. <https://doi.org/10.3917/spi.091.0061>
- Merle, P. (2012). L'élève humilié. Paris : PUF.
- Miller, P. J., Cho, G., Bracey, J., et Lignier, W. (2012). L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels. Politix, 99(3), 79-108. <https://doi.org/10.3917/pox.099.0079>
- Miller, P., et Sperry, L. (1987). The socialization of anger and aggression. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 1-31. <http://www.jstor.org/stable/23086144>
- Millet, M., et Croizet, J.-C. (2016). L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. Paris, La Dispute.
- Montandon, C. (1992). La Socialisation des émotions : Un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. Revue française de pédagogie, 101, 105-122. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1313>
- Plaisance, É. (1986). L'enfant, la maternelle, la société (1re éd). Paris : PUF.
- Pothet, J. (2019). S'orienter vers une formation à la pédagogie Montessori : reconversions professionnelles, conceptions de l'éducation, et horizons professionnels. Congrès international de l'AREF 2019, Bordeaux, France. 2019.
- Proboeuf, P. (2021). Aux frontières de l'école. Les choix parentaux en matière d'instruction "alternative ». Thèse de doctorat, Sciences Po.
- Quéré, L. (2021). La fabrique des émotions. Paris : PUF.
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ? Paris : Bayard.
- Rowe, D. (2003). The business of school councils An investigation into democracy in schools. Citizenship Foundation. <http://hdl.handle.net/10068/378781>
- Thin, D. (2010). Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : Une analyse de la confrontation. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Lumière-Lyon 2.
- Vincent, G. (1980). L'école primaire française : Etude sociologique. Lyon : PUL.

Transformation de la persévérance d'une enseignante à partir d'un dispositif d'espace de dons encouragés (EDE)

(1) *Peggy NEVILLE*

Laboratoire IRISSE ED 4075

Université de la Réunion

(2) *Stéphane Talérien*

Laboratoire IRISSE ED 4075

Université de la Réunion

Résumé :

La communication porte sur les résultats d'une recherche sur la persévérance des professeurs des écoles (Neville, 2021). Elle vise une double finalité : (1) présenter un dispositif d'accompagnement innovant, et (2) identifier la transformation des pratiques des participants. Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015) hybridé avec une conception anti-utilitaire de l'activité (Caillé, 2009), à partir d'un dispositif d'accompagnement des professeurs des écoles, les Espaces de Dons Encouragés (EDE). Les EDE visent la transformation des actions de persévérance des professionnels dans un but d'amélioration et de compréhension de cette dernière.

Mots clés : analyse de l'activité, persévérance des professeurs des écoles, décrochage enseignant, jeux relationnels, développement professionnel, cycle de don.

1 Introduction

En France, les professeurs des écoles sont soumis depuis une quarantaine d'années à des évolutions du système éducatif qui impactent leur métier et qui peuvent susciter des décrochages professionnels. La « Nouvelle Gestion Publique » (NGP) de l'école française cherche à rationaliser le travail des agents dans un but de maîtrise des dépenses publiques et d'amélioration de l'efficacité du système scolaire (Broccolichi & Garcia, 2021; Danner, Farges, Fradkine & Garcia, 2019). En permettant de nouveaux usages de la quantification (évaluations nationales, interdiction du redoublement), cette nouvelle gestion publique cherche à rendre les acteurs responsables de l'efficacité et de l'amélioration de leurs actions d'enseignement. Elle bouleverse ainsi « le tri des élèves » (Broccolichi & Garcia, 2021, p. 56) opérés par les professeurs des écoles. L'interdiction du redoublement à l'école a pour conséquence notamment

de confronter les enseignants à la gestion des élèves en « décrochage cognitif » (Cayouette-Remblière, 2016), c'est-à-dire à la gestion de ceux dont le comportement en classe impacte l'ordre scolaire. Les avancées de la politique d'inclusion menée ces dernières années accentuent quant à elles les effets de la NGP. En effet, les nombreuses prescriptions ministérielles concernant la prise en compte des « élèves à risque de décrochage scolaire » impactent également la pratique du métier (Moussay & Flavier, 2016). D'une politique d'inclusion de quelques-uns à une politique d'individualisation des parcours de chacun tout en visant l'acquisition d'un socle de compétences pour tous, la transformation de l'enseignement et celle du statut nouveau accordé à son public font de l'enseignement un métier centré prioritairement sur la relation aux élèves (Barrère, 2017). Cette évolution rend ainsi la relation pédagogique plus complexe et exige des professionnels une mobilisation de compétences nouvelles pour faire face aux relations conflictuelles rencontrées avec les élèves à risque de décrochage scolaire (Feyfant, 2012, 2013). Ce glissement apparaît comme une des causes de ce malaise et justifie « une usure professionnelle » (Barrère, 2017, p. 123) liée à des conflits plus ou moins importants avec les élèves. Dans ce contexte, des dilemmes de métier spécifiques apparaissent comme une source de difficulté professionnelle, tels que « prendre en charge les élèves décrocheurs *versus* poursuivre le cours ordinaire de la classe » (Bruno et al., 2015). Ces tensions et dilemmes liés aux difficultés à travailler avec des élèves décrocheurs (Bruno, 2016), sont également associés à l'injonction paradoxale d'individualiser des parcours d'enseignement singuliers tout en conduisant l'ensemble des élèves aux mêmes compétences (Bernard, 2007). Certains professeurs des écoles vivent alors une crise identitaire, un mal-être, voire un abandon pour la profession (Alava, 2016). Si certains trouvent des portes de sortie en fonction de leurs possibilités (Danner, Farges, Fradkine, Garcia, 2019), ceux qui ne le peuvent pas (Balland, 2020) doivent eux s'accommoder d'un deuil de l'idéal du métier. De façon plus globale, en France, les professeurs des écoles apparaissent comme une population plus exposée aux risques psychosociaux que d'autres salariés (Jégo Guillo, 2016). Les nombreuses prescriptions concernant la prise en charge des élèves décrocheurs, mais aussi l'évolution du public scolaire, la diversification des tâches réelles et des rôles imposés aux enseignants complexifient et rendent la profession plus difficile. Face à cette évolution, certains professionnels construisent

un sentiment d'incompétence à atteindre les buts prescrits ou à agir de manière efficace, devenant ainsi parfois « hors-jeu » dans la réalisation de leur tâche d'enseignement. Devant ces difficultés, les enseignants cherchent avant tout à se protéger, tant les professeurs des écoles débutants (Broccolichi, Joigneaux, Couturier, 2018) que les plus expérimentés : « plus les enseignants sont confrontés à des problèmes insolubles, plus ils sont portés à distinguer les élèves qui peuvent progresser, de ceux qu'il s'agit seulement d'occuper (ou d'assagir). Mais ces formes de tri et de renoncement, désormais contraires à l'idéal officiel, inspirent diverses inquiétudes et précautions » (Broccolichi & Garcia, 2022, p. 64), jusqu'à l'abandon ou le décrochage des enseignants eux-mêmes. En effet, jusque-là plutôt préservée par rapport à d'autres pays, la France connaît ces dernières années une augmentation des démissions des enseignants (Carle & Férat, 2016) et notamment des enseignants novices (Étienne & Avenel, 2021). Parallèlement à ce phénomène, d'autres formes de ce décrochage enseignant apparaissent : perte d'attractivité du professorat des écoles (Charles et al., 2020), mise en disponibilité ou encore détachement dans d'autres corps de la fonction publique. Ces différentes formes du décrochage enseignant sont considérées comme un révélateur des transformations du métier dans le premier degré (Danner et al., 2019). Pourtant, si ce phénomène devient véritablement un sujet scientifique (Karsenti et al., 2013), a contrario, la persévérance des enseignants, qui constitue l'autre face du décrochage, n'est que peu traitée dans la littérature nationale et internationale. Lorsque c'est le cas, la persévérance est étudiée principalement en fonction des facteurs externes ou internes aux acteurs (Bélair et Lebel, 2007). Les dimensions situées et émergentes de l'activité des enseignants ne sont que peu ou pas prises en compte pour comprendre les difficultés et réussites de ces derniers en situation de classe. La présente communication porte sur les résultats d'une recherche de terrain menée sur la persévérance des professeurs des écoles en situation de classe (Neville, 2021).

2 Cadre théorique

L'objectif de cette recherche a été d'analyser la persévérance des enseignants à partir d'une conception dynamique, située et normative de l'activité, qui permet de concevoir des

principes de formation et un système d'aide aux professionnels, en dépassant le simple constat d'existence ou non de la persévérance individuelle de ces derniers au travail. L'objet d'étude retenu était celui de la persévérance des professeurs des écoles du primaire, en situation de classe et portait notamment sur la compréhension de la continuité et de la multiplicité des actions d'investissement dont les enseignants font preuve quotidiennement, malgré les difficultés rencontrées avec certains élèves peu persévérants, démissionnaires, décrocheurs ou indisciplinés (DS). La spécificité de cet objet d'étude, centré sur la relation entre l'enseignant et l'élève, a nécessité l'apport d'un éclairage complémentaire permettant d'analyser ce qui se joue entre les deux acteurs durant l'activité en classe. Certains travaux menés sur cette question (Imbert & Durand, 2007 ; Imbert & Méard, 2006) nous donnent à voir l'importance des enjeux contenus dans les échanges entre acteurs, au-delà de la dimension utilitaire qui les unit dans leurs fonctions de maître et d'élève. Pour ce faire, cette recherche s'est inscrite dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015) hybridé avec une théorie anti-utilitariste de l'action (Caillé, 2009) développée à partir du paradigme du don (Mauss, 2007). Ainsi, les présupposés théoriques de cette étude s'appuient sur une considération du sujet professionnel qui se construit à partir d'expériences langagières normatives et situées que nous appelons Expériences Normatives Situées (ENS) (Lähteenmäki, 2003). Ces ENS acceptées par la communauté professionnelle du travailleur en constituent une certaine norme de référence. Dans cette conception de l'activité d'enseignement, la persévérance de l'enseignant au sein de son activité émerge dans des expériences de classe, au fil d'interactions situées et normatives à la fois. Les actions de persévérance qu'il réalise en classe se rattachent à un ensemble de règles contenues dans un jeu de langage de l'enseignement, leur donnant une signification et une intelligibilité d'emblée publique pour le collectif professionnel (Wittgenstein, 2004). Ces actions portent en elles de façon consubstantielle des raisons qui les justifient et en réalisent le sens (Ricoeur, 1986 ; Von Wright, 1991). Persévérer comme enseignant consiste alors à suivre ces différentes règles malgré les difficultés rencontrées pour les suivre. D'autres règles régissent également les relations existantes entre les personnes ou groupes. Ces jeux relationnels impliquent des échanges dont la valeur symbolique relève de cycles de don entre les protagonistes de la relation (Mauss, 2007 ; Chaniel,

2008). La multiplicité des formes de dons est également présente dans notre société et s'actualise dans différents jeux de langage au gré des circonstances qui ouvrent des opportunités donatrices. Ainsi exerçant leur activité auprès d'enfants, les professeurs des écoles évoluent dans un double jeu de socialisation qui fondent leurs relations. Persévérer en tant que professeur des écoles consiste alors également à suivre ces différentes règles de sociabilité malgré les difficultés qu'ils peuvent être amenés à rencontrer pour les suivre. Sur la base de ces postulats théoriques, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la persévérance des enseignants et des élèves en classe émerge à partir d'une conception située, normative et relationnelle qui s'auto-organise continuellement dans l'action. Nous avons incarné cette hypothèse au sein d'un dispositif d'accompagnement des professeurs des écoles, les Espaces de Dons Encouragés (EDE). Les EDE visent la transformation des actions de persévérance des professionnels dans un but d'amélioration et de compréhension de cette dernière.

3 Méthodologie

Les remarques théoriques précédentes ont impliqué deux considérations au niveau méthodologique.

(1) La première est la nécessité d'avoir accès à l'ensemble des règles de dons suivies par les enseignants envers les élèves.

(2) La deuxième est l'identification des cycles de don initiés par les enseignants donateurs et actualisés par les élèves donataires en situation de travail. Cette identification nécessite au préalable une connaissance de la relation existante entre les enseignants et les élèves. Trois professeurs des écoles ont participé à la recherche, deux femmes et un homme. Tous les trois étaient des enseignants expérimentés, c'est-à-dire dont l'ancienneté dans le corps était au moins égale à 10 ans. La collecte de données s'est faite en 4 phases pour chacun des participants et s'est étalée sur plusieurs mois.

3.1 La phase 1 : instruction par les professeurs des écoles et négociations des dispositifs

Cette première phase consistait en une négociation avec les professeurs des écoles à partir de ce qui était significatif pour eux afin d'aboutir « progressivement à l'émergence d'un dispositif

expérimental de recherche au sein duquel une enquête spéculative partagée est rendue possible » (Chaliès & Bertone, 2021, p. 5). Pour cela un entretien compréhensif (Kaufmann, 2011) a été réalisé avec chacun des trois enseignants partenaires, complétés par des notes ethnographiques prises lors d'observations de classe. Cet entretien compréhensif portait sur les difficultés de la prise en charge des élèves décrocheurs en classe.

3.2 Les phases 2 et 3 : les dispositifs d'Espaces de Dons Encouragés

L'objectif de ces deux phases était d'encourager une transformation de la relation enseignant-élève à partir d'une modification des actions de persévérance des professionnels dans un but d'amélioration de cette dernière. Pour chacune des phases 2 et 3, deux types de données ont été recueillies puis retranscrites verbatim :

- Des données extrinsèques de deux enregistrements audiovisuels d'une partie de matinée à partir de deux caméras. La première sous l'angle de l'activité d'un professeur des écoles. La deuxième sous l'angle d'un élève de la classe.
- Des données intrinsèques de deux entretiens d'auto-confrontation (EAC).

3.3 La phase 4 : l'entretien compréhensif portant sur la relation enseignant-élève

Un deuxième entretien compréhensif terminait le dispositif. Les enseignants retraçaient l'historicité de leur relation avec l'élève filmé. Il permettait d'apporter une visibilité sur la persévérance des uns et des autres quelques semaines après la mise en place du dispositif de recherche. La dimension temporelle plus large que l'analyse située, introduite par cet entretien ainsi que le premier, a permis une meilleure compréhension des moments d'échanges de dons lors d'actions situées.

3.4 Traitements des données du dispositif technologique

L'historicité des relations enseignants/élèves permet d'identifier et de comprendre les dysfonctionnements éventuels des cycles de don échangés dans leur relation. Aux vues de ces considérations, des enquêtes grammaticales diachroniques et synchroniques ont été menées, ainsi qu'un croisement des résultats de ces enquêtes, auprès de trois professeurs des écoles expérimentés durant plusieurs mois.

Le traitement des données du dispositif technologique a donc été constitué de deux grandes étapes : (1) le traitement des données des phases 1 et 4 du dispositif qui ont permis l'élaboration de l'enquête grammaticale diachronique ; et (2) le traitement des données des phases 2 et 3 du dispositif qui ont permis l'élaboration de l'enquête grammaticale synchronique.

L'enquête grammaticale diachronique

Les phases 1 et 4 du dispositif ont permis d'élaborer l'enquête grammaticale diachronique. Cette dernière a consisté en l'élaboration d'une modélisation des actions de persévérance des professeurs des écoles à partir d'une théorie anti-utilitariste de l'action (Caillé, 2009). Cette modélisation a été construite à partir du traitement des entretiens compréhensifs réalisés en amont et en aval des dispositifs d'EDE. Les données ethnographiques et d'observations récoltées ont également permis d'enrichir cette modélisation. Le traitement des données des entretiens s'est fait en 4 grandes étapes : (1) la retranscription *verbatim* ; (2) l'analyse catégorielle qui s'est opérationnalisée par découpage et classification des *verbatim* en unités thématiques ; (3) l'analyse à partir d'une conception anti-utilitariste de l'action dans laquelle nous avons cherché à identifier les cycles de dons échangés entre les partenaires de la relation ; et enfin (3) une catégorisation des actions à partir d'une théorie anti-utilitariste.

L'enquête grammaticale synchronique

L'enquête grammaticale synchronique anti-utilitaire a permis l'identification et la formalisation des données d'entretiens d'auto-confrontation recueillis. Nous avons cherché à élaborer des vues synoptiques de la syntaxe des raisons d'agir anti-utilitaires des enseignants pour en dégager des régularités. Quatre grandes étapes ont permis cela : (1) la formalisation des règles et raisonnements pratiques (Chaliès et al., 2008 ; 2010 ; Gaudin & Amathieu, 2013), (2) la modélisation par arborescences des Raisonnements Pratiques (RP) (Neville, 2021), (3) le regroupement par maillons intermédiaires des Raisonnements Pratiques (Talérien & Bertone, 2018). La validité des résultats a été testée en comparant et en contrastant l'interprétation des données par deux chercheurs. Moins de 5% des éléments identifiés étaient une source de désaccord et ceux-ci ont été réanalysés jusqu'à l'obtention d'un accord après discussion. En cas de persistance du désaccord, les éléments ont été écartés du corpus.

4 Résultats

Dans l'économie de cette présentation, nous évoquerons uniquement ici les résultats d'une étude de cas portant sur la transformation des actions de persévérance d'une enseignante auprès de son élève décrocheur scolaire.

À partir des enregistrements audio-vidéo de classe, nous avons fait une analyse de l'organisation temporelle de cette enseignante, Cécile, à partir du logiciel ®Transana. La vue synoptique de ce codage a permis de mettre en exergue différents mobiles dans l'action de persévérance de Cécile à partir de la théorie anti-utilitaire de l'action (Caillé, 2009). Nous proposons, dans l'économie de cette communication, une présentation de son organisation anti-utilitaire auprès de Paul (son élève), c'est-à-dire de l'ensemble des actions de persévérance déployées autour du mobile de l'intérêt pour Paul avant et après la mise en place du dispositif d'EDE.

4.1 Présentation de Cécile et Paul

Cécile était une enseignante de CM1 qui enseignait dans un village du sud de la France depuis une dizaine d'années lors de la mise en place du dispositif. Cécile rencontrait un dilemme professionnel dans son organisation temporelle en classe : (1) choisir entre l'avancement des programmes de CM1 à un rythme suffisant pour « finir le programme », versus (2) individualiser et adapter le rythme d'avancement des notions abordées aux besoins de chacun, mais ne pas pouvoir couvrir l'ensemble des points du programme prévu.

Les circonstances d'enseignement étaient jugées par Cécile comme particulièrement complexes du fait d'une très grande hétérogénéité des élèves dans la classe. Ne sachant comment faire face à ses difficultés, Cécile se sentait parfois inutile et sans solution et « baissait » parfois « les bras » à conduire l'ensemble des règles qui lui incombaient.

Paul de son côté était un élève qui avait du mal à se « mettre au travail », c'est-à-dire à débiter la réalisation des tâches prescrites par Cécile. Cécile jugeait son activité comme non conforme à ses attentes.

4.2 La persévérance de Cécile auprès de Paul avant l'EDE

Nous avons analysé les raisons contenues durant ces moments de persévérance. Le jeu de langage de la persévérance de Cécile auprès de Paul correspondait à l'ensemble des raisons évoquées. Les résultats de cette analyse ont permis de faire émerger deux maillons intermédiaires. Ces derniers sont des espaces de signification des systèmes de règles sur lesquels a reposé la persévérance de Cécile auprès de Paul. L'analyse de ce tableau via une conception anti-utilitaire de l'activité située et normative montre que l'ensemble des actions réglées de Cécile auprès de Paul peuvent être regroupées en deux maillons intermédiaires en fonction de leur signification (Figure 1)

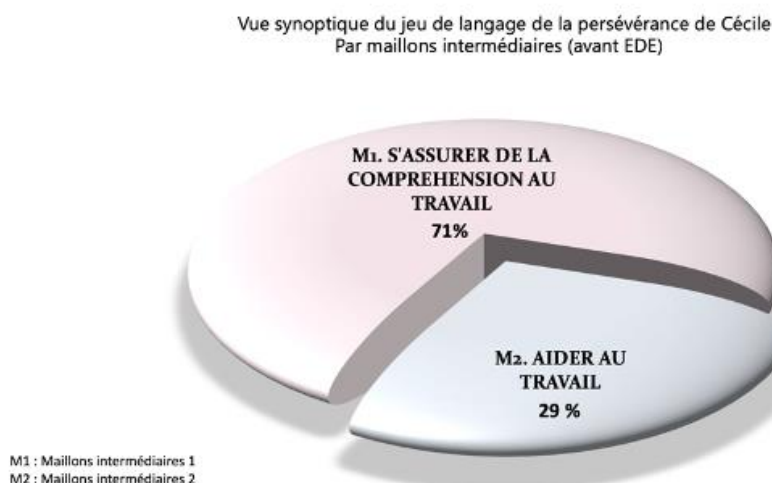


Figure 1: Vue synoptique des actions de persévérance de Cécile envers Paul avant EDE

Le Maillon intermédiaire 1 rassemble les actions de persévérance de Cécile dont la finalité était de s'assurer que Paul ait bien compris le travail à faire, en rose sur la Figure 1. Il représente la majorité des actions de persévérance de Cécile auprès de Paul (70%).

Le Maillon intermédiaire 2 rassemble les actions de persévérance de Cécile dont la finalité était d'apporter à Paul une aide sur le travail à réaliser, en bleu sur la Figure 1. Il représente 30% de ses actions d'aide auprès de Paul.

Pour Cécile être persévérante envers Paul signifiait donc l'aider dans son travail d'élève malgré les difficultés qu'elle pouvait rencontrer avec lui. Cette signification engageait Cécile dans une relation qui s'inscrivait dans de la « sociabilité secondaire » (Caillé, 2009), c'est-à-

dire qui s'exerçait dans la sphère du travail, où l'enseignante s'adressait à des élèves (fonction). L'obligation contenue dans le don d'Autorité obligeait Cécile à donner une aide spécifique à Paul lorsque celui-ci avait des difficultés dans son travail d'élève, mais cette obligation s'arrêtait et n'engageait plus Cécile dès lors que Paul n'avait plus une activité conforme à ses attentes.

4.3 La persévérance de Cécile auprès de Paul après l'EDE

Les circonstances du dispositif EDE ont modifié celles ordinaires en usage. Elles ont permis de confronter Cécile aux résultats de son action d'aide auprès de Paul et lui ont permis de voir sous son angle à lui, ce que signifiait l'aider.

Cette vue sous un autre angle, celui de Paul, lui a permis de signifier autrement l'activité de son élève, modifiant sa relation avec l'élève et encourageant une transformation de ses actions de persévérance auprès de lui (Neville, 2021)

Après la mise en place de l'EDE la vue synoptique qui regroupe l'ensemble des actions de persévérance de Cécile auprès de Paul montre une transformation dans les actions de persévérance de Cécile (Figure 2).

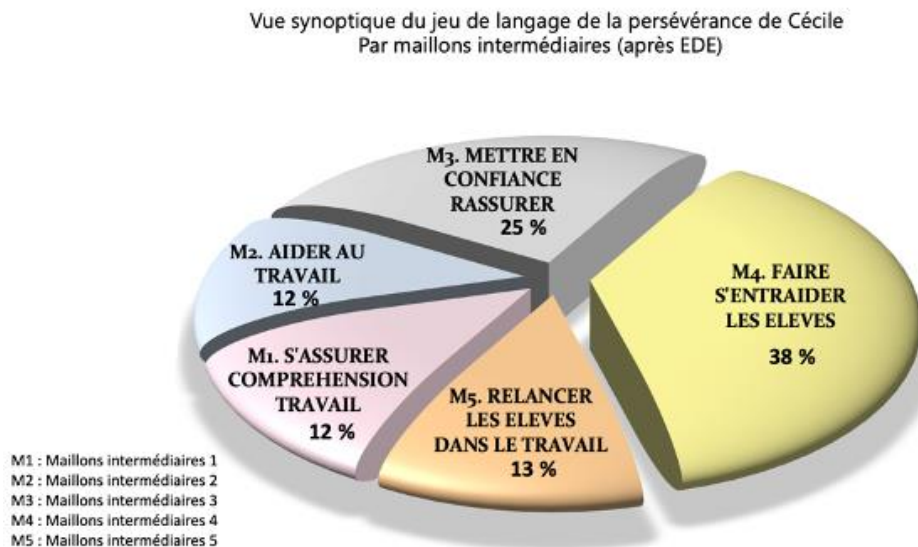


Figure 2:

Vue synoptique des actions de persévérance de Cécile envers Paul après EDE

Les raisons évoquées par Cécile ont pu être regroupées cette fois au sein de cinq maillons intermédiaires en fonctions de leur signification.

Le Maillon intermédiaire 1 rassemble les actions de persévérance de Cécile dont la finalité était de s'assurer que Paul ait bien compris le travail à faire en rose sur la Figure 2. Celui-ci ne représente plus que 12% au lieu de 70% avant l'EDE.

Le Maillon intermédiaire 2, celles dont la finalité était d'apporter à Paul un aide sur le travail à réaliser, en bleu sur la Figure 2, est également toujours présent, mais a été également diminué (12% au lieu de 29% avant EDE).

Mais apparaissent également cette fois : Le Maillon intermédiaire 3, dont la finalité était de mettre en confiance et de rassurer Paul (25%), en gris sur la Figure 2. Le Maillon intermédiaire 4, dont la finalité était de faire s'entraider les élèves entre eux (38%), en jaune sur la Figure 2. Le Maillon intermédiaire 5 dont la finalité était de relancer les élèves dans le travail (13%) en orange sur la Figure 2.

La signification pour Cécile de ce qu'était être une enseignante persévérante envers Paul a donc été transformée. Pour Cécile, aider Paul ne signifiait plus seulement l'aider en tant qu'élève, mais également l'aider en tant qu'enfant à se mettre au travail pour devenir élève.

5 Conclusion

L'hybridation théorico-méthodologique du paradigme du don et de l'anthropologie culturaliste permet un accès à la téléologie relationnelle des enseignants. En effet, le croisement des enquêtes diachroniques et synchroniques a permis de donner une lisibilité aux actions relationnelles et situées des enseignants. Les entretiens d'auto-confrontation fondés sur des actions relationnelles ont donné une lisibilité sur les raisons anti-utilitaires de la persévérance des enseignants en classe. Ces raisons non évoquées ordinairement permettent de lever le voile sur le sens attribué par les professionnels sur ce que signifie pour eux « aider leur élève » en situation classe. Ainsi leur donnant à voir leur activité enregistrée au préalable en classe, les enseignants ont pu s'exprimer en langage ordinaire sur les raisons de leurs actions de persévérance situées auprès de leurs élèves dans un régime de l'ordre de l'appréhension de l'inhérence (Ogien, 2007) dans lequel ils ont appris à dire ce qu'ils ont pu faire durant le temps de classe observé. Le dispositif EDE dans son ensemble a permis également d'encourager une transformation des actions de persévérance des enseignants à partir d'une vue sous un angle auquel ils n'ont pas accès ordinairement, le point de vue des élèves. Envisager la question de la persévérance des enseignants en situation de classe sous cet angle inédit a permis de prendre part à la question de l'amélioration du décrochage enseignant.

Nos résultats de recherche nous invitent ainsi à une meilleure prise en compte des dimensions anti-utilitaires dans les formations initiales et continues des enseignants, comme source potentielle de développement et d'amélioration de leur persévérance.

Références bibliographiques

- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions vives recherches en éducation*, (25)
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>
- Balland, L. (2020). Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs des écoles débutants. *Tracés*, 38, 83-101. <https://doi.org/10.4000/traces.11312>
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Bélair, L., & Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Comparative and International Education*, 36(2), Art. 2.
<https://doi.org/10.5206/cie-eci.v36i2.9096>
- Bernard, P.-Y. (2007). *La construction du décrochage scolaire comme problème public*. 13.

- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activites*, 12(2),
<https://doi.org/10.4000/activites.1088>
- Broccolichi, S., & Garcia, S. (2022). « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! » : Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, 123(3), 51-77.
<https://doi.org/10.3917/soco.123.0051>
- Broccolichi, S., Joigneaux, C., & Couturier, C. (2018). Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ? : Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter. *Recherche & formation*, 87, 29-45.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3446>
- Bruno, F. (2016). Prendre en compte les élèves à risque de décrochage scolaire au sein du cours disciplinaire : Une prise de risque pour les enseignants. *Questions vives recherches en éducation*, 25.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1910>
- Bruno, F., Saujat, F., & Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : Revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, 193, 89-104.
<https://doi.org/10.4000/rfp.4903>
- Caillé, A. (2009). *Théorie anti-utilitariste de l'action : Fragments d'une sociologie générale*. La Découverte : MAUSS.
- Carle, J. C., & Férat, F. (2016). *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017, adopté par l'Assemblée nationale*. (Enseignement scolaire No 144). Sénat. <https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*. PUF.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, 210, 51-68
<https://doi.org/10.4000/rfp.10088>
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3).
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.010>
- Chanial, P. (Éd.). (2008). *La société vue du don : Manuel de sociologie anti-utilitariste appliquée*. La Découverte.
- Charles, F., Cacouault-Bitaud, M., Legendre, F., Connan, P.-Y., Rigaudière, A., & Katz, S. (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. *Éducation & formations*, 101, 125-160. <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-panorama-carrieres-et-representations-du-metier-education-formations-ndeg-101-306501>
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H., & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : Un révélateur des transformations du métier dans le premier degré : *Éducation et sociétés*, 43(1), 119-136.
<https://doi.org/10.3917/es.043.0119>
- Étienne, R., & Avenel, C. (2022). Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière. *Recherches en éducation*, 48, 61-77.
<https://doi.org/10.4000/ree.11173>
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : Les élèves à risque (de décrochage). *Dossier de veille de l'IFE*, 80. ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/80-decembre-2012.pdf>
- Feyfant, A. (2013). Le parcours à l'école primaire du décrocheur : Revue de littérature sur la notion d'enfant à risque de décrochage. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 13.

- Gaudin, C., & Amathieu, J. (2013). Méthodologie de recherche au sein d'un dispositif à visée transformative et épistémique. *Journées du laboratoire UMR EFTS MA1*, 22. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01424000>
- Jégo, S., & Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux. *Education & Formations*, 92.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5). <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3e éd). A. Colin.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule-following: Obeying rules blindly. *Language & Communication*, 23(1), [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00040-X](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00040-X)
- Mauss, M. (1923). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses universitaires de France.
- Moussay, S., & Flavier, É. (2016). L'activité des enseignants face au décrochage scolaire : Quelles difficultés et quelles mises en œuvre professionnelles ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 25. <https://journals.openedition.org/questionsvives/1868>
- Neville, P. (2021). *Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants du premier degré, dans des Espaces de Dons Encouragés : Hybridation entre programme de recherche en Anthropologie Culturaliste et paradigme du Don*. Université de la Réunion.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée : La sociologie après Wittgenstein*. Armand Colin.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Editions du Seuil.
- Talerien, S., & Bertone, S. (2018). La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue. *SHS Web of Conferences*, 52, 2-11. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185201004>
- Von Wright, G. H. (1991). *Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action*. In M. Neuberger (Dir), *Théorie de l'action : Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action* (p. 101-120). Pierre Mardaga.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.

La métaphore de l'oasis comme modèle pour éclairer les obstacles à l'exercice de la pensée en atelier de philosophie

Lara PIERQUIN-RIFFLET

CREN

Nantes Université

Résumé :

Les œuvres de Hannah Arendt ainsi que sa manière de penser offrent un éclairage particulier sur les Pratiques de la Philosophie avec les Enfants (PPE). Basées sur des dispositifs pédagogiques, ces pratiques visent à développer la pensée critique, créative et vigilante et à initier la transition vers une école dite « philosophique » (Lipman, 2011). Aujourd'hui, les PPE sont organisées dans de nombreux pays du monde. Afin de renouveler notre compréhension des enjeux et de la réalité de terrain, nous proposons d'approfondir la résonance entre les ateliers de philosophie et les œuvres de Hannah Arendt dans la cadre d'une recherche doctorale. La conception arendtienne de la vie de l'esprit et sa métaphore de l'oasis clarifient ce que signifient les « expériences authentiques de pensée » et quelles règles rendent ces expériences publiques par la discussion.

Mots clés : pratiques de la philosophie avec les enfants ; pensée critique ; métaphore de l'oasis ; Hannah Arendt

Hannah Arendt (1906-1975), une figure inspirante pour les pratiques de la philosophie avec les enfants

Comme l'écrit Françoise Collin, spécialiste de Hannah Arendt, celle-ci déploie :

une *pensée*, irréductible à toute théorie. Pensée déroutante, qui n'emprunte pas de voie royale, qui ne s'organise pas en système, mais qui procède par reprises et déplacements, répétitions et recommencements. Pensée sans économie qui repart chaque fois comme à nouveaux frais, faisant surgir de l'inattendu dans des sites éprouvés, brouillant les pistes qu'elle avait creusées, et empêchant le lecteur de se reposer sur ses acquis. (Collin, 1986, p. 1)

Cette citation reflète bien ce qu'il peut se passer durant un atelier de philosophie – un dispositif pédagogique en didactique du philosophe – issu du courant pragmatique et socio-constructiviste. Le fait de penser sans emprunter par automatisme les mêmes chemins, mais en se confrontant à l'incertitude, en examinant et réexaminant nos pensées, en changeant de perspective, en se laissant interpellé par une nouvelle idée, tout cela témoigne des processus

individuels et collectifs à l'œuvre dans les Pratiques de la Philosophie avec les Enfants (PPE). De ce fait, dès les origines à la fin des années soixante des programmes d'ateliers de philosophie créés par Matthew Lipman et Ann-Margaret Sharp et jusqu'à aujourd'hui, Arendt est une figure inspirante ⁶⁵ pour les théoriciens-praticiens de ce courant didactique, au niveau des enjeux cognitifs et politiques. À titre d'exemples, nous pouvons citer les œuvres de François Galichet (1999) et de Johanna Hawken (2016).

Notre recherche doctorale vise d'une part à préciser ce qu'apporte l'œuvre d'Arendt à ce courant pédagogique et comment ses concepts ont été ajustés jusqu'ici à la réalité du terrain ; ceci en vue de déterminer comment se référer à cette œuvre de manière cohérente, critique et fidèle (autant que possible). D'autre part, nous visons la création d'un modèle de compréhension des ateliers philosophiques à partir de la métaphore arendtienne du désert et des oasis. Il s'agit de thématiser les PPE en les inscrivant dans une éthique et une phénoménologie de l'action fondées sur l'activité de penser. Cependant, traiter de la transmission à l'école d'un goût pour la pensée philosophique n'est pas aisé du fait de nos limitations constitutives au niveau théorique (autrement dit, le caractère relatif des connaissances intellectuelles effectives dans ce domaine) et de l'imbrication entre ces théories et des questionnements éthiques contextuels. Basées sur des savoir-faire pratiques, l'éducation philosophiques ne se réduit pas à l'application de théories et techniques d'animation, et s'articule à de nombreuses composantes (sociales, psycho-affectives, spatiotemporelles, etc.). Par conséquent, dans le cadre de l'édition 2022 du CIDEF à l'Université de Rennes 2, cette présentation se resserre autour de la question suivante : En quoi la conception arendtienne de la vie de l'esprit et sa métaphore de l'oasis peuvent-elles mener à une observation de terrain dans le cadre d'une recherche qualitative dans le champ des PPE ?

Pour répondre à cette question nous présenterons tout d'abord la conception arendtienne de la vie de l'esprit et en particulier, sa manière d'aborder et de répondre à la question de ce que signifie penser. Il s'agira de rester autant que possible dans la perspective de la reprise d'Arendt par les théoriciens-praticiens des PPE et de montrer les implications pratiques de la

⁶⁵ Expression que nous reprenons aux organisateurs du colloque « Hannah Arendt, figure inspirante pour l'éducation » tenu en visioconférence en mai 2022.

pensée cette auteure qui justifient une enquête de terrain. Ensuite, nous présenterons un extrait de texte dans lequel Arendt thématise la métaphore du désert et des oasis (Arendt, 2016). L'objectif sera alors d'identifier les « marqueurs d'oasis » de notre modèle de compréhension des ateliers philosophiques. Enfin, nous présenterons la méthodologie choisie et une de nos approches mises au point à partir de la pensée d'Arendt pour préparer l'immersion dans l'enquête de terrain, de sorte de pouvoir éprouver la résonance (Rosa, 2021) et/ou la dissonance entre l'œuvre d'Arendt et les ateliers de philosophie.

La conception arendtienne de la vie de l'esprit

Pour Arendt, la vie de l'esprit s'expérimente selon trois facultés : penser, juger et vouloir (Arendt, 2018b). Les types d'actions qui en découlent naissent du besoin de comprendre le sens des choses qui arrivent, afin de « décider ce qui sera » et « évaluer ce qui n'est plus ». La perspective de « l'être-humain-agissant », écrit Arendt, est de penser afin de pouvoir juger et vouloir librement (Arendt, 2017). De ce point de vue, la vie de l'esprit ne consiste pas à atteindre l'invisible et la généralisation de toute expérience, mais plutôt à se laisser interpellé par la réalité sans idées préconçues, pour la comprendre en tant qu'êtres humains, singuliers et différents. De la sorte, le moi pensant « n'est jamais n'importe qui. La personne qui juge est uniquement elle-même, dans un contexte spécifique, à un moment spécifique, en un lieu spécifique », écrit Sharp lectrice d'Arendt (Sharp, 2014). Celui « qui a à énoncer un jugement n'est {donc} jamais n'importe qui » (Sharp, 2014), contrairement au postulat de Kant qu'un bon jugement peut être porté par n'importe qui dans une situation similaire.

Cependant, une des principales difficultés se situe dans le fait que l'activité de la pensée prise isolément ne garantit pas de bons jugements. Il n'y a pas de causalité entre bien penser et bien juger. Un penseur professionnel peut établir de très mauvais jugements, comme l'histoire nous le montre avec Heidegger concernant le parti nazi par exemple. Rien ne garantit que bien penser aboutisse à de bons jugements dans les situations qui le requièrent. Ceci n'enlève cependant rien au fait que les bons juges ont presque toujours pris le temps de bien penser au

préalable. Par ailleurs, l'activité de penser tend à entraver la libre volonté, voir à la nier ⁶⁶. Par conséquent, constate Arendt, l'abstraction et l'universalisation propres à l'activité de la pensée, doublées d'une quête sans fin de signification vers l'inconnu, paraissent pour le sens commun bien souvent inutiles et inapplicables. Si les PPE s'inscrivent dans un paradigme scolaire qui ne vise plus prioritairement à digérer le passé, mais à préparer pour le futur, alors défendre l'intérêt de l'activité de penser à l'école avec Arendt ne va pas de soi. En effet, les pratiques de la philosophie comprises comme une discipline et fondées sur une tradition semblent désuètes et décalées par rapport aux besoins scolaires actuels (apprentissages transversaux, diminution de la violence, éducation à la citoyenneté, etc.). Pourtant, malgré l'apparente inutilité de l'activité questionnante et infinie de la pensée, notamment face aux drames du 20^{ème} siècle en Europe, Arendt maintient la conviction que cette activité est un rempart contre le mal (Arendt, 1996). Ainsi s'enracine la question de la signification de la pensée chez Arendt : « L'activité de penser en elle-même, l'habitude de tout examiner et de réfléchir à tout ce qui arrive, sans égard au contenu spécifique et sans souci des conséquences, cette activité peut-elle être de nature telle qu'elle « conditionne » les hommes à ne pas faire le mal ? » (Arendt, 1996, p. 27).

Par conséquent, il ne s'agit pas de se demander « Pourquoi penser ? » – la meilleure réponse possible à cette question est : « *parfois*, penser s'est avéré utile » (Arendt, 2018b, p. 169) – mais plutôt : « Qu'est-ce qui nous fait penser ? », « Où est-on quand on pense ? ». En effet, pour identifier et comprendre la signification des expériences authentiques de pensée qui sont à l'origine de nos théories et opinions, il importe pour Arendt d'observer l'« atmosphère » d'où émerge une pensée ou un écrit (Arendt, 2017, p. 61), leur terreau avec sa dose de « microbiotes ». De la sorte, pour répondre avec Arendt à la question « Qu'est-ce qui nous fait penser ? », nous expliciterons sa notion du « deux-en-un » (Arendt, 2018b, p. 171) ; et pour la question « Où est-on quand on pense ? », nous montrerons la façon dont Arendt s'appuie sur Kafka pour désigner « la brèche entre le passé et l'avenir » sur laquelle se tient le

⁶⁶ Du moins, telle que la volonté est conçue par plusieurs penseurs de la tradition, sans égard pour les « faits d'expérience du moi voulant » (Arendt, 2018, p. 281). Ceci montre l'importance des problèmes que pose la question de la libre volonté – comme l'expose Arendt dans les pages qui suivent – du fait de son conflit avec le moi pensant.

moi pensant. Notons que ces deux appuis ne se situent pas dans le corpus des textes de la tradition philosophique à proprement parler (Socrate n'ayant laissé aucun écrit et Kafka n'étant pas philosophe de formation). De fait, ce qui intéresse Arendt n'est pas la pensée spéculative des « philosophes de profession », mais bien la pensée critique – au-delà du dogmatisme et du scepticisme (influence kantienne (Arendt, 2017)). Cela ne l'empêche pas de considérer la philosophie comme une oasis, au même titre que l'art et l'amour ⁶⁷.

Le « deux-en-un », ce qui nous fait penser

Pour Arendt, la pensée repose sur une dualité. De là vient la définition répandue que penser est un « dialogue silencieux de moi avec moi-même » (Arendt, 2017, p. 68). Le sentiment pour une personne d'être *une*, ne provient pas de l'action de raisonner, mais seulement « quand le monde extérieur s'impose au penseur et interrompt brusquement le processus de pensée » (Arendt, 2018b, p. 242). Pour Arendt, il est absurde de rechercher l'identité d'une personne dans le moi pensant et, par la suite, d'y fonder l'altérité, comme le font Heidegger et Platon par exemples parce que c'est une forme de solipsisme. Selon notre auteure, le sentiment d'unité de soi ne provient pas du moi pensant. Le moi pensant, au contraire, s'actualise d'emblée en une dualité : en se tenant compagnie à lui-même, le penseur réfléchit à des questions et y répond. Nos singularités apparaissent soit lorsque l'on ne pense pas (dans la simple présence à soi), soit dans le monde des phénomènes lorsqu'on s'engage dans une action que l'on veut voir réussir. Toutes les forces qui sont les nôtres sont alors rassemblées et intégrées en une unicité. Par ailleurs, Arendt affirme que la non-pensée, le fait de ne pas actualiser ce « deux-en-un », n'est pas l'apanage des abrutis. Il existe en effet des personnes très cultivées et intelligentes qui ne pensent pas. Cela présuppose que l'activité de penser requiert de la solitude (qui se distingue de l'isolement) et ne repose pas sur des connaissances générales préalables. Pour Arendt, toute personne est capable d'exercer sa pensée, indépendamment du contexte. Dès « qu'il y a pluralité – d'êtres vivants, de choses, d'idées – il y a différence, et cette différence ne provient pas de l'extérieur, mais est inhérente à chaque entité sous forme de dualité » (Arendt,

⁶⁷ Arendt a réalisé sa thèse sur le concept d'amour chez Augustin.

2018b, p. 241). Cette différence est spécifiquement liée à l'art de penser. « Car rien ne peut être soi-même et en même temps pour soi-même ; si ce n'est le deux-en-un que Socrate a découvert être l'essence de la pensée » (Arendt, 2018b, p. 242).

Arendt aboutit à cette notion du « deux-en-un » en réinterprétant le fameux adage socratique « Connais-toi toi-même ». Selon elle, il signifie au fond ceci : « Commence par te connaître toi-même, afin de connaître ce qui t'apparaît, à toi seul ». Autrement dit, ce que tu vois apparaître devant toi est relié à ton existence concrète, et le fait de le savoir te permet de « rendre {ta} *doxa* véridique » (Arendt, 2016, p. 69). Cela suggère ne pas prétendre savoir ce qui vaut pour tout le monde, et invite à initier des dialogues pour mieux prendre conscience – « connaître avec » – ses postures personnelles et les mettre à l'épreuve. La *doxa* n'est donc pas rejetée, dans la mesure où elle est comprise comme la perspective indépassable à partir de laquelle le monde est perçu. De la sorte, la maïeutique socratique fait dialoguer les opinions, propose de faire le tri, mais sans se soucier des résultats, simplement pour l'amour du questionnement et des affrontements aporétiques. Le philosophe invite son interlocuteur à rendre compte de ses dires et à vivre conformément à ses propos. La seule chose affirmée par Socrate c'est qu'« une vie qu'on ne questionne pas n'est pas digne d'être vécue » (Arendt, 2017, p. 64-65).

Le deuxième adage de Socrate qu'Arendt *ramène à la surface* ⁶⁸ pour thématiser le « deux-en-un » est le suivant : « Mieux vaut me trouver en désaccord avec tout le monde que d'être, étant un, en désaccord avec moi-même » (Arendt, 2016, p. 68-69). Nous nous sommes parfois contredits durant notre existence et nous le ferons encore, car le monde est multiple, la pensée vulnérable, nos connaissances faillibles et les événements imprévisibles. Mais il existe peu de choses aussi désagréables que d'apparaître à soi-même inconséquent. « Ce qui fait qu'un homme craint cette conscience, c'est l'anticipation de la présence d'un témoin qui l'attend seulement quand il rentre chez lui, s'il rentre chez lui » (Arendt, 1996, p. 69). Selon Arendt, il s'agit là pour Socrate de la seule règle de la pensée : « la pensée conséquente » pour reprendre

⁶⁸ Manière de se rapporter à nos héritages qu'Arendt emprunte à Walter Benjamin. Il s'agit d'un processus qui altère inmanquablement le « trésor » ramené à la surface, mais c'est la règle du jeu.

l'expression de Kant. Cet axiome de non-contradiction face à un témoin (soi-même) a une implication « « logique » (Ne dis pas ou ne pense pas de non-sens) aussi bien qu'éthique » (Arendt, 2017, p. 64) Puisque le précept « Il vaut mieux être en désaccord avec tout le monde que de l'être avec soi-même » influence la conduite de soi. Être conséquent vaut donc tout autant pour la pensée que pour l'action. Cela vient du fait que je suis « une », que je dois vivre avec moi-même, et que je peux en même temps me parler à moi-même comme si j'étais deux, « deux-en-une » (Arendt, 2016, p. 70).

Plusieurs auteurs en PPE s'inspirent de cette conception plurielle de la pensée et font entre-autres référence à la métaphore du « puissant souffle » ou du « vent de la pensée » qu'Arendt reprend à Xénophon, IV, III, 14, p. 117 (Arendt, 2018b, p. 228 ; Sharp, 2014 ; Hawken, 2016). L'image du vent permet de désigner cette activité invisible et pourtant effective. Tout comme les vents, nous en « voyons les effets, nous sentons leur présence » mais sans les percevoir (Arendt, 2018b, p. 228). Cela dit, « se maintenir dans le vent de ce mouvement (la pensée) » (Arendt, 2018b, p. 228) constitue une activité en soi, prégnante au point de faire dire à Socrate qu'obnubilée par elle il n'avait pas le temps de s'occuper d'autres affaires, comme les affaires publiques par exemple. Cela ne signifie pas que ces deux activités sont antinomiques. Comme nous venons de le voir, penser de manière critique implique d'être conscient de se mouvoir au sein d'une pluralité, qu'elle soit solitaire ou collective. Au fond, cela renvoie à notre condition de naissance, c'est-à-dire au fait qu'il n'y a pas *un* être humain, mais *des* êtres humains qui peuplent la terre (Arendt, 2005). Par conséquent, pour Arendt, même si l'activité de la pensée ne dépend pas d'un engagement dans l'espace public, elle a bien des implications politiques. Parce que, d'une part, elle disparaît dans l'isolement permanent (Arendt, 2017, p. 68) et, d'autre part, la pensée comprise comme une « destruction {des idées reçues} a un effet libérateur sur une autre faculté humaine : la faculté de juger, que l'on peut appeler très justement la plus politique des aptitudes mentales de l'homme. » (Arendt, 1996, p. 72) En actualisant le « deux-en-un » de la pensée, le résultat perceptible est que nos jugements du type « c'est beau » ou « c'est mal » se dégagent progressivement du conformisme, des autorités en matière d'idées et, surtout, de la non-pensée.

« La manifestation du vent de la pensée {écrit Arendt} n'est pas la connaissance ; c'est

l'aptitude à discerner le bien du mal, le beau du laid. Et ceci peut bien prévenir des catastrophes, tout au moins pour moi-même, dans les rares moments où les cartes sont sur table. » (Arendt, 1996, p. 73)

Malgré le pouvoir disruptif de la pensée, Arendt nous rappelle ici la vulnérabilité de l'action humaine : conditionnée par la pluralité des acteurs, nous ne pouvons en maîtriser l'issue. Et en l'absence de pensée, il est fréquent que nous n'ayons pas conscience de nous tromper dans nos jugements. Nous pouvons par exemples nous croire fautifs et nous sentir coupables alors que nous sommes innocents, ou encore mal agir, involontairement.

La brèche entre le passé et l'avenir : l'espace de la pensée

Selon Arendt, penser après les événements du 20^{ème} siècle doit se comprendre à partir du « renversement stupéfiant du rapport habituel entre l'expérience et la pensée » (Arendt, 2018 (2), p. 19). Ce renversement est le signe d'une rupture vis-à-vis de la tradition. Le paradigme de la séparation entre les mondes sensible et suprasensible, qui répondait au vieux problème philosophique du hiatus entre les mots et les phénomènes, ne vaut plus. Privé d'un monde suprasensible commun, nous nous retrouvons alors sans repères pour penser le monde sensible. Pour continuer à penser, Arendt se tourne alors vers le langage métaphorique. En effet, une métaphore offre une compréhension d'un phénomène analogue à celle que permet l'usage des « Rayons X » : une compréhension rapide et précise (Arendt, CC). Cela est particulièrement le cas pour les phénomènes de pensée qui, tels quels, n'apparaissent pas aux sens physiques. Alors qu'à certains moments, pour certaines personnes, l'activité de penser se manifeste sous la forme d'une agitation, pour d'autres, on percevra une immobilité, et pour d'autres encore, un haussement de sourcils, etc. Dans sa préface à *La crise de la culture* (Arendt, 2018a), mais aussi à la fin de la section sur la pensée dans son livre *La vie de l'esprit*, notre auteure propose donc de concevoir l'espace de la pensée, ou plutôt de « méditer » sur la signification de l'espace de la pensée (au sens médiéval qui doit être distingué de la contemplation (Arendt, 2018b, p. 225)) à partir d'une parabole de Kafka :

« Il a deux antagonistes : le premier le pousse de derrière, depuis l'origine. Le second barre la route devant lui. Il se bat avec les deux. Certes, le premier le soutient dans son combat contre le second car il veut le pousser en avant et de même le second le

pousse en arrière. Mais il n'en est ainsi que théoriquement. Car il n'y a pas seulement les deux antagonistes en présence mais aussi, encore lui-même, et qui connaît réellement ses intentions ? Son rêve, cependant, est qu'une fois, dans un moment d'inadvertance – et il y faudrait assurément une nuit plus sombre qu'il n'y en eut jamais – il quitte d'un saut la ligne de combat et soit élevé, à cause de son expérience du combat, à la position d'arbitre sur ses antagonistes dans leur combat l'un contre l'autre. » (Arendt, 2018 (2), p. 16.)

L'usage d'images, de métaphores et de paraboles constitue pour Arendt le meilleur moyen à son époque de rendre compte de la spatiotemporalité de quelque chose comme un « événement de pensée ». En l'occurrence, la parabole de Kafka raconte l'insertion d'un « il » dans une brèche entre le passé et l'avenir. Cet intervalle, ce « il » peut s'y maintenir dans la mesure où « il pense, brisant ainsi, par sa résistance aux forces du passé infini et du futur infini, le flux du temps indifférent » (Arendt, 2018a). Du point de vue spatiotemporel, en toute cohérence dit Arendt, la ligne du temps de ce « il » qui représente le penseur n'est en réalité pas rectiligne. En sortant de l'indifférence du temps, la personne qui pense – même impartiale – fait dévier le trait. Pour illustrer, le temps de la pensée peut se concevoir comme un parallélogramme de forces. La pensée serait analogue à la force diagonale ; autrement dit, elle serait la résultante (R) des deux forces initiales (F_2 et F_1). Cette image permet aussi de prendre la mesure du fait que nous connaissons le point de départ de la pensée (0 = la brèche entre le passé et l'avenir), mais non son point d'arrivée ; la pensée étant une activité infinie.

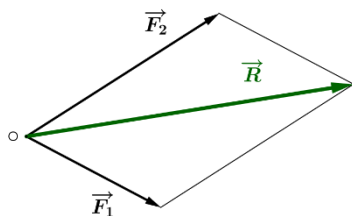


Figure 1: un parallélogramme de forces

Suivant cette perspective, l'art de penser consiste à créer un « petit tracé de non-temps » « inscrit à l'intérieur de l'espace-temps des mortels » (Arendt, 2018a). Laissant de côté pour l'instant cette contradiction apparente, remarquons que ce « petit non-espace-temps au cœur même du temps (...), peut seulement être indiqué, mais ne peut être transmis ou hérité du

passé » (Arendt, 2018a). Depuis la rupture avec la tradition (qui nous est toujours accessible, mais sans le testament qui allait avec, c'est-à-dire sans les règles pour savoir comment nous y rapporter), chaque « génération nouvelle, chaque homme nouveau doit redécouvrir laborieusement l'activité de penser. (...) Il s'agit (...) de savoir s'exercer à penser pour se mouvoir dans la brèche » (Arendt, 2018a). De ce point de vue, il n'existe pas de recette miracle pour susciter la pensée à l'école. Penser sur commande, ou même apprendre à penser, au sens de l'application répétitive de techniques, n'a pas de sens. Le seul levier que nous ayons selon Arendt, c'est l'enseignement et l'apprentissage de la faculté de juger ; et en ce qui nous concerne, avec l'espoir d'éveiller la « pensée conséquente » et la conscience du « deux-en-un » pendant ou après l'atelier philosophique. Sur base de l'expérience du pédagogue, de ses connaissances et de ses propres limites, nous avons uniquement le pouvoir de mettre en place les conditions optimales pour rendre possible l'émergence d'événements de pensée et de saisir le *kairos*. Dans les PPE, sans entrer dans les détails, l'enjeu consiste à mettre en place les meilleures conditions de transition individuelle et collective vers une pensée critique, créative et vigilante, dans le dispositif de la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) ; vers les facultés de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation et d'interprétation, dans le dispositif de la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) ; ou encore vers une conscience de soi, des autres et de notre appartenance au monde humain, dans le dispositif de l'Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH). Le choix de tel ou tel dispositif dépend du cadre et des objectifs définis par la personne qui est responsable de l'animation.

La métaphore arendtienne de l'oasis

L'enjeu consiste à présent à déterminer comment proposer raisonnablement un modèle de compréhension, avec toutes les précautions d'usage de modèles en sciences humaines, en vue de questionner à nouveau frais la place des ateliers philosophiques à l'école aujourd'hui. Il ne s'agit donc pas de soutenir que l'atelier philosophique est une oasis arendtienne au sens stricte. En plus de déformer la pensée d'Arendt, ceci réduirait l'étendue de notre compréhension des enjeux et des objectifs des PPE. Il s'agit plutôt de comprendre ce que signifie penser sur

base de l'œuvre d'Arendt, forte d'un ancrage de cette problématique dans la pratique (« les expériences authentiques de pensée ») et de son étude des gestes philosophiques de plusieurs penseurs à travers l'histoire occidentale (Platon, Augustin, Kant, Hegel, Nietzsche, Marx, Heidegger, ...). Voyons donc un extrait de l'unique texte, à notre connaissance, dans lequel Arendt traite de la métaphore de l'oasis :

Les oasis sont ces domaines de la vie qui existent indépendamment, en grande partie du moins, des conditions politiques. C'est la politique qui est allée de travers, c'est-à-dire notre existence au pluriel, et non pas ce que nous pouvons faire et créer en tant que nous existons au singulier : dans l'isolement de l'artiste, dans la solitude du philosophe, dans la relation intrinsèquement dépourvue de monde entre les êtres humains comme celle de l'amour et parfois de l'amitié – quand un cœur s'adresse directement à l'autre comme dans l'amitié ou quand l'entre-deux, le monde, s'enflamme comme dans l'amour. Si ces oasis n'étaient pas intactes, nous ne saurions comment respirer, et les spécialistes en science politique devraient le savoir. (Arendt, 2016, p. 301)

Cet extrait nous permet d'identifier quatre « marqueurs » de l'oasis arendtienne, sous la forme de deux caractéristiques et de deux raisons d'être. La première caractéristique d'une oasis est qu'elle relève des domaines de vie prépolitiques. Cela signifie que dans le type de spatiotemporalité de l'oasis, nous ne sommes pas soumis aux conséquences des actions politiques (qui sont par définition imprévisibles et irréversibles). L'environnement politique peut être désertique ou en guerre, cela n'empêche pas la présence, la préservation ou la création d'oasis. Quel que soit le désert politique et culturel dans lequel ils se trouvent, Arendt croit en la capacité naturelle des êtres humains à penser par eux-mêmes. Selon elle, il est presque toujours possible, partout dans le monde, de créer des oasis philosophiques parce que toute personne de sens commun et ayant l'usage du langage peut penser philosophiquement (il ne faut ni être « intelligent », ni détenir de nombreuses connaissances pour raisonner). Quel que soit l'environnement socioculturel, il serait donc possible de mettre en place le cadre d'un atelier de philosophie et d'y développer des compétences citoyennes, en apprenant à bien juger des cas particuliers⁶⁹. Notons qu'Arendt émet une réserve, perceptible dans sa remarque « en

⁶⁹ Remarquons qu'en ce qui concerne les enfants, cette approche correspond au modèle analogique de l'éducation à la citoyenneté, qui fait l'objet de polémiques, entre-autres lorsque ce modèle analogique est mis en vis-à-vis avec le modèle réaliste. Le modèle réaliste ne sépare pas l'école du reste des activités humaines, parce qu'il repose sur l'idée qu'isoler les enfants ne permet pas de les préparer véritablement

grande partie du moins ». En effet, dans le cas extrême des totalitarismes, où la suspicion généralisée empêche de s'exprimer avec sincérité, il pourrait devenir impossible de trouver des oasis ; ou encore, dans le cas où nos conditions de vie deviennent radicalement différentes (si nous quittons la terre pour aller vivre dans l'espace, par exemple (Arendt, 2005)).

La deuxième caractéristique d'une oasis est qu'elle se situe en dehors du monde. Il s'agit de comprendre cette idée de manière nuancée, parce que l'oasis, « retirée du monde, (...) est aussi présente au monde » (Collin, 1986). L'objectif de prendre soin du monde ne disparaît pas dans les oasis arendtiennes, mais il se joue du dehors. Selon Arendt, le monde est la matérialisation et la réification de tous « les espoirs, les rêves, les pensées, les idées, les actions, etc. » (Schutz, 2001, p. 4) et il importe d'en prendre soin. De la sorte, les oasis actualisent le renouvellement de l'interprétation de ces matérialisations devenues objets culturels et artistiques. Ce processus d'interprétation leur est nécessaire pour exister parmi les êtres humains et continuer de former un monde. Ce processus est aussi possible au sein du monde lui-même. Cependant, au sein d'une oasis s'ouvre la possibilité de s'exprimer sans être restreint par le fait de devoir tenir une place distincte des autres. Dans le monde, il importe de se distinguer et de pouvoir assumer sa solitude existentielle. Pour préserver le monde, il s'agit de donc prendre soin de ce qui se situe « entre-nous », ce qui nous empêche de « tomber les uns sur les autres » (Arendt, CC). Mais dans une oasis, il est permis de fusionner temporairement avec les autres. Arendt parle d'un cœur qui « s'adresse directement à l'autre », d'un « entre-deux (...) qui s'enflamme ». Si on suit la pensée d'Arendt, procéder de la sorte dans l'espace mondain impliquerait, par exemple, de ne plus être capables de juger de manière anticonformiste. Or, dans une oasis, nous ne sommes pas directement tenus responsables de

pour qu'ils puissent évoluer et s'épanouir dans leur environnement culturel et sociétal (Galichet, 1999). La réponse d'Arendt est ambiguë et surprenante, comme le commente Aaron Schutz. Pour elle, il n'y a pas lieu de préparer les enfants à la réalité des problèmes qui apparaissent dans l'espace public par l'apprentissage d'habitudes culturelles, puisque « le public n'est pas une pratique apprise, mais une capacité partagée par tous les êtres humains, qui partagent nos conditions communes sur la terre ; et que les espaces publics apparaissent souvent "spontanément" dans des circonstances et des conditions particulières. » (Schutz, 2001, p. 6). Cela ne diminue pas la controverse, mais tend plutôt à la relancer ; notamment sur la question du rôle de l'environnement, ainsi que sur l'existence ou non d'une nature humaine. Selon Paul Ricoeur, Arendt ne se départagerait pas d'une forme d'essentialisme dans sa conception de l'action et de la pensée (Arendt, 2005, préface).

répondre aux urgences politiques qui peuvent survenir, ni de préserver nos héritages. Il est donc permis de voyager dans son imaginaire et de parcourir ensemble des processus de pensée. Cette possible fusion avec la pensée des autres aurait temporairement un intérêt car elle stimulerait le dialogue solitaire tout en ouvrant des horizons de pensée.

Troisièmement, l'oasis a pour fonction de valoriser ce qu'on fait ou créé au singulier. Les oasis mettent en lumière l'importance d'explorer notre unicité singulière afin de pouvoir par la suite nous différencier des autres. Il s'agit ici de développer notre faculté d'imaginer librement sans se soucier des contraintes sociales et du besoin d'appartenance à une communauté. Dans une oasis, nous pouvons partir à la découverte de vastes paysages intérieurs. Cette activité augmente la richesse d'un espace personnel auquel personne n'a accès, même si dans l'amitié il peut se partager et s'intensifier. Comme l'écrit Aaron Schutz, commentateur d'Arendt, il s'agit d'« un domaine où les individus peuvent explorer leur unicité complète sans les restrictions du public » (Schutz, 2001, p. 4). Dans ces conditions, il n'y a rien de grave à ne pas se faire comprendre du premier coup, à être hors de propos, à ne pas modérer l'expression de « son propre royaume isolé, sans rapport avec tous les autres » (Schutz, 2001, p. 4). De fait, dans une oasis, nous ne sommes pas contraints de concrétiser un projet commun.

Quatrièmement, l'oasis nous permet de respirer, de reprendre notre souffle. En ce sens, elle nous ressource car durant ce temps, nous ne sommes plus soumis aux nécessités de la vie. Il est dès lors possible de goûter à une forme de liberté. Puisque nos actions au sein d'une oasis ne portent pas directement à conséquence dans la sphère publique, nous pouvons laisser libre court à nos pensées, en fonction de nos objectifs, sans nous contraindre à l'évaluation systématique des conséquences pratiques de nos axiomes. Nul besoin de s'arrêter sur une conduite définitive, une proposition morale ou une définition du bien et du mal (Arendt, 1996, p. 38). Nous pouvons souffler, sans la contrainte de devoir trouver un ancrage pour une action politique, ni choisir où planter nos racines. Il y a chez Arendt une expérience de la pensée comme « apatride » et « étrangère ». Sans ce ressourcement, il serait impossible écrit Arendt, d'endurer les conditions de vie des espaces désertiques qui menacent constamment la pluralité des acteurs, dans lesquels il faut sans cesse rester vigilants et résister pour défendre les libertés individuelles.

Ces quatre marqueurs d'oasis renvoient à de vrais problèmes philosophiques et de passionnantes polémiques. Sans pouvoir approfondir plus en détails, nous terminerons cette présentation en montrant en quoi la conception arendtienne de la vie de l'esprit et sa métaphore de l'oasis ont été fécondes pour une observation de terrain en sciences de l'éducation autour des PPE.

L'enquête de terrain

Notre enquête de terrain consiste à observer et filmer des ateliers philosophiques à l'école primaire, ainsi qu'à mener des entretiens avec de petits groupes d'enfants ayant expérimentés des ateliers, et également avec les personnes responsables de l'animation. Notre approche se situe dans la perspective méthodologique de la théorisation ancrée qui permet une posture herméneutique large et ouverte par rapport aux faits observés. Nous nous basons sur les recherches en sciences humaines qui visent à développer une « connaissance de l'intérieur », autrement dit, qui valorisent les points de vue des acteurs impliqués dans l'éducation (*La Recherche en Éducation. Étapes et approches*, 2018, p. 48). Ce choix de paradigme fondé sur l'intersubjectivité, la complexité des situations d'apprentissage et la « mise en valeur de la dialectique théorie-pratique » (*La Recherche en Éducation. Étapes et approches*, 2018, p. 47) vise à montrer l'importance du philosophe dès l'enfance. De nombreuses recherches autour de la philosophie avec les enfants ont été effectuées en ce sens. Toutefois, il importe de confronter nos savoirs et de prendre en compte l'incertitude inhérente à l'évolution de nos sociétés actuelles, tout en renouvelant notre regard critique sur ces pratiques.

Le parcours à travers les œuvres d'Arendt et leur réception au sein des PPE nous a donné une perspective originale sur la complexité des processus d'émergence de la pensée philosophique. À l'issue de ce cheminement, au lieu d'être en possession d'affirmations concernant l'application des notions arendtiennes du « deux-en-un » socratique ou de la « pensée dans la brèche », nous nous retrouvons avec des problématiques philosophiques de taille, comme par exemples le conflit entre la pensée spéculative et la volonté, ou encore avec la question des autorités sociales et culturelles. Avec une certaine retenue quant à la

détermination des rapports qu'entretiennent entre elles les facultés de penser, vouloir et juger, ainsi que leur relation avec l'action politique, nous avons donc opté pour une approche la plus ouverte possible. Comme tous les mots abstraits, le mot « penser » est « *une espèce de pensée congelée que l'esprit doit dégeler* » (Arendt, 2018b, p. 225). Pour se faire, nous proposons de nous mettre à l'écoute d'une résonance entre l'œuvre d'Arendt et les PPE. À propos de la « méthodologie de l'écoute », nous renvoyons le lecteur à Mutuale & Berger (2020) et à propos de « la notion de résonance » à Hartmut Rosa (2021). Cette approche inspirée de la réduction phénoménologique consiste à se rendre sensible à ce qui nous apparaît après avoir identifiés nos perspectives, nos opinions et idées préconçues sur le sujet. Sur base de la pensée critique de type arendtien et de nos quatre marqueurs d'oasis, une des approches qui nous ont semblé pertinentes fut d'avancer par la négative, au moment d'examiner la question du développement de la pensée chez les enfants ; c'est-à-dire à partir de la question de « l'absence de pensée » (Arendt, 2002). Lors des observations, nous avons donc dirigé notre attention sur ce qui ferait obstacle à l'oasis arendtienne de la philosophie, en ayant à l'esprit les quatre questions suivantes :

- Qu'est-ce qui fait obstacle, durant l'atelier philosophique, à l'indépendance du philosophe vis-à-vis des conditions sociales et politiques ? (premier marqueur d'oasis)
- Qu'est-ce qui fait obstacle à une prise de perspective du dehors du monde (compris au sens arendtien) ? (deuxième marqueur)
- Qu'est-ce qui fait obstacle au déploiement de la singularité et de l'imaginaire personnel ? (troisième marqueur)
- Qu'est-ce qui fait obstacle au fait de pouvoir reprendre son souffle et se sentir revivifié par la pensée ? (quatrième marqueur)

Le codage des faits relevés sur le terrain et l'analyse des données sont en cours (et certains terrains ne sont pas encore terminés), donc nous ne pouvons pas en dire plus pour le moment. L'objectif de cette présentation était de montrer la fécondité de la conception arendtienne de la vie de l'esprit et de la métaphore de l'oasis, au niveau de leur réception dans le contexte des PPE, lorsqu'il s'agit de questionner la relation entre la philosophie pratique et la sphère publique, et ce que signifie penser durant un atelier philosophique.

Bibliographie

- ARENDT, H. (1996). *Considérations morales* (M. Ducassou & D. Maes, Trad.). Payot & Rivages.
- ARENDT, H. (2002). *Eichmann à Jérusalem* (A. Guérin & M. Leibovici, Trad.). Gallimard.
- ARENDT, H. (2005). *Condition de l'homme moderne* (G. Fradier, Trad.). Calmann-Lévy.
- ARENDT, H. (2016). *Qu'est-ce que la politique?* Le Seuil.
- ARENDT, H. (2017). *Juger. Sur la philosophie de Kant*. Le Seuil.
- ARENDT, H. (2018a). *La Crise de la Culture* (P. Lévy, Trad.). Gallimard.
- ARENDT, H. (2018b). *La vie de l'esprit. La pensée. Le vouloir*. Presse Universitaire de France.
- COLLIN, F. (1986). Du privé et du public. *Les Cahiers du GRIF*, 33, 47-68.
<https://doi.org/10.3406/grif.1986.1682>, http://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1986_num_33_1_1682
- GALICHET, F. (1999). *Éducation à la citoyenneté*. Economica Anthropos.
- HAWKEN, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit* [Philosophie]. Université de Paris-Sorbonne.
- La Recherche en Éducation. Étapes et approches*. (2018). Les Presses de l'Université de Montréal.
- LIPMAN, M. (2011). *A l'école de la pensée* (3è édition). De Boeck.
- MUTUALE, A., & BERGER, G. (2020). *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales. Le champ de l'éducation*. ESF Sciences humaines.
- PAILLÉ, P., & MUCCHIELLI, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5è édition). Armand Colin.
- ROSA, H. (2021). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- SCHUTZ, A. (2001). Is Political Education an Oxymoron ? Hannah Arendt's Resistance to Public Spaces in Schools. *Philosophy of Education*, 324-332.
- SHARP, A. M. (2014). À la rencontre de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en Communauté de recherche. In M.-P. Grosjean, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Vrin.

L'ingénierie coopérative au service de la transformation des pratiques d'enseignement. L'exemple de la sociologie en classe de sciences économiques et sociales en seconde au lycée.

TANGUY Erwan

2nde année de thèse

Laboratoire : CREAD

Université : UBO – Inspé de Bretagne

Résumé

Les ingénieries coopératives sont une forme de recherche en éducation faisant coopérer professeurs et chercheurs dans la conception, l'analyse et l'amélioration de séances de classe autour d'objets de savoir. Nous présentons un collectif impliqué dans l'élaboration d'une séance concernant la socialisation différenciée selon le genre en classe de sciences économiques et sociales en seconde. Nous montrons comment le dispositif permet aux professeurs d'identifier des leviers d'action et remédier aux difficultés des élèves.

Mots-clés : Sociologie, ingénierie coopérative, épistémologie pratique, système hybride texte-image-son, TACD

L'ingénierie coopérative est une forme de recherche en éducation qui permet de faire coopérer professeurs et chercheurs dans la conception, l'analyse et l'amélioration de séances de classe. Elle a été théorisée, dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (désormais TACD) (Sensevy, 2011) et se caractérise par la volonté de dépasser le dualisme classique entre théorie et pratique (Sensevy, 2019). Au sein d'une ingénierie coopérative, praticiens et chercheurs identifient un objet de savoir, un objet de savoir, qui pose problème dans la pratique, conçoivent une leçon, la mettent en œuvre dans les classes des professeurs, l'analysent conjointement, puis formulent des hypothèses d'amélioration de la pratique. La leçon est réimplémentée l'année suivante pour donner lieu à une nouvelle analyse. L'ingénierie coopérative est donc un processus itératif s'étendant sur plusieurs années.

Cette communication s'appuie sur l'exemple d'une ingénierie qui achève sa première implémentation et concerne l'enseignement de la sociologie en classe de sciences économiques et sociales en seconde. Elle rassemble l'équipe des quatre enseignants de sciences économiques et sociales d'un lycée, l'un d'entre-eux est également chercheur. Le collectif a élaboré et mis en œuvre une leçon sur la socialisation différenciée selon le genre, concept que nous précisons plus loin. Les premières analyses montrent que les professeurs, au travers du dispositif de

l'ingénierie coopérative, accèdent à une nouvelle compréhension des difficultés des élèves, une nouvelle compréhension des transactions dans la classe.

Après avoir présenté l'objet travaillé par l'ingénierie coopérative étudiée (partie 1) nous exposons certaines des difficultés soulevées par l'enseignement-apprentissage de la sociologie (partie 2). Nous présentons l'apport des systèmes hybrides texte-image son (dorénavant SHTIS) au dialogue d'ingénierie (partie 3) et la piste d'amélioration de la pratique que représente l'outil graphique (Goody, 1977) que les SHTIS ont permis au collectif d'identifier (partie 4). Nous achevons le propos sur un examen de la coopération professeurs-chercheur et l'espace de discussion qui s'ouvre sur les transactions des professeurs avec les élèves pour leur permettre de réussir à conduire un raisonnement sociologique (partie 5).

1 – Décrire la division sexuelle des rôles en classe, une question de sociologue

Six réunions d'ingénierie ont eu lieu en 2021-2022, année de création du collectif. Les trois premières ont été consacrées à la conception de la leçon ensuite mise en œuvre dans les classes, les trois suivantes, à l'analyse de ces séances.

Les professeurs ont envisagé de faire étudier par les élèves une enquête statistique menée par l'INSEE représentant la répartition des temps sociaux (travail, loisir, activités domestiques, ...) selon le sexe, en France. Le tableau 1 présente l'enquête soumise aux élèves.

Tableau 1 : La répartition des temps sociaux au cours d'une journée moyenne selon le sexe en France.

	Femmes			Hommes		
	1986	1999	2010	1986	1999	2010
Travail	3h16	3h27	3h31	5h47	5h30	5h15
Temps domestique	5h07	4h36	4h01	2h07	2h13	2h13
Dont : ménage, courses	4h10	3h40	3h01	1h10	1h15	1h17

soins aux enfants	0h42 0h15	0h38 0h18	0h45 0h15	0h10 0h47	0h11 0h47	0h19 0h37
jardinage,bricolage						
Temps libre	3h28	3h46	3h58	4h09	4h25	4h28
Trajet	0h44	0h38	0h55	0h45	0h36	0h48

Lecture : en 2010, les femmes en âge de travailler consacrent en moyenne par jour 3h01 à effectuer le ménage ou faire les courses.

Champ : France métropolitaine, personnes âgées de 15 à 60 ans, hors étudiants et retraités.

D'après Insee, enquêtes Emploi du temps.

Les élèves doivent répondre à plusieurs questions. Une première question « Je reprends les données de l'enquête en caractère gras dans une phrase afin d'en donner la signification. » requiert de construire une phrase avec deux des chiffres. Une seconde, « Je compare les résultats obtenus pour les hommes et les femmes. Quels constats puis-je en tirer ? » les amène à comparer les temps sociaux des hommes et des femmes et observer la division sexuelle des rôles, c'est-à-dire les activités typiquement investies par les hommes, typiquement investies par les femmes. Une troisième question leur demande d'exposer les raisons pour lesquelles les individus adoptent les comportements observés : « Comment expliquer les différences de résultats obtenus entre les hommes et les femmes ? ». Cette question requiert de mettre au travail le concept de socialisation étudié précédemment en classe. Une préoccupation de la sociologie est en effet de comprendre les comportements sociaux, c'est-à-dire les comportements orientés par autrui (Weber, 1921), un effort qui vise à « briser l'écran du "monde-pris-comme-allant-de-soi" » (Berger, 2014, p 168). Le sens commun véhiculé des présupposés et la sociologie enseigne « que les choses ne sont pas ce qu'elles semblent être » (2014, p 58). La socialisation recouvre les mécanismes par lesquels les hommes et les femmes développent des dispositions différentes à agir, penser et sentir au contact de la famille, de l'école, des médias, etc., des espaces caractérisés par des valeurs différentes données aux activités masculines et féminines, des places différentes accordées aux hommes et aux femmes (Darmon, 2011). Cependant apprendre à questionner la société soulève un certain nombre de difficultés.

2 – Les difficultés posées par l’enseignement-apprentissage du raisonnement sociologique

Dans leur entreprise de compréhension de la différenciation des comportements masculins et féminins, professeurs et élèves sont confrontés à un certain nombre de difficultés. Nous en retenons ici trois renvoyant à la nature du raisonnement sociologique.

Première difficulté, le discours sociologique sur le monde s’apparente au discours ordinaire que les élèves tiennent sur leur propre expérience (Bautier & Rochex, 1999). Les élèves peuvent donc prendre le discours du professeur ou des autres élèves pour un discours d’opinion, alors que l’essentiel du travail sociologique est normalement de se déprendre des préjugés du sens commun (Bourdieu et al., 1968, p. 151). L’utilisation d’une enquête statistique, pour les membres de l’ingénierie, doit faciliter la mise à l’écart des éventuelles idées reçues, mais ce n’est pas si simple.

La seconde difficulté, réside dans ce que Norbert Elias qualifie de « modification de l’expérience de soi » (1970, p. 72). Produire un raisonnement sociologique demande en effet de « prendre mentalement ses distances avec soi » (1970, p. 7). Concrètement, les élèves doivent pouvoir se situer par rapport aux autres individus, notamment en saisissant ce qu’ils ont de commun. Mais le champs de l’enquête de l’INSEE exclut les lycéens et renvoie plutôt à la situation de leurs parents ou grands-parents (les 15 – 60 ans non étudiants et non retraités), l’enjeu est alors d’amener les élèves à percevoir les contraintes qui pèsent sur les comportements individuels. La vie sociale étant constituée de réseaux d’interdépendances, les élèves partagent avec les personnes couvertes par l’enquête, de ne pas être parfaitement autonomes en commandant leur propre vie (1970, p. 205-301).

La troisième difficulté renvoie aux choix méthodologiques qui conditionnent l’observation sociologique. Le sociologue ne peut jamais qu’appréhender un fragment de la réalité (Weber, 1922 p. 149). Il opère des choix qui le conduisent notamment à utiliser des catégories de pensées, des concepts propres à lui, au cadre théorique qu’il mobilise (Bourdieu et al., 1968 ; Passeron, 2006). Il y a donc différentes façons d’aborder la répartition des temps sociaux mais l’articulation de ces différents discours fait courir le risque, pour l’élève, de verser

dans le relativisme (Beitone et al., 2017, p. 72-85).

Ces trois difficultés soulignent l'air de famille entre la sociologie scolaire, la sociologie pratiquée dans l'enceinte de la classe et, la sociologie pratiquée par les sociologues de métier, les difficultés rencontrées par le sociologue face à son terrain.

Nous nous intéressons maintenant à la façon dont le fonctionnement de l'ingénierie coopérative nourrit pour les professeurs une nouvelle compréhension des difficultés des élèves.

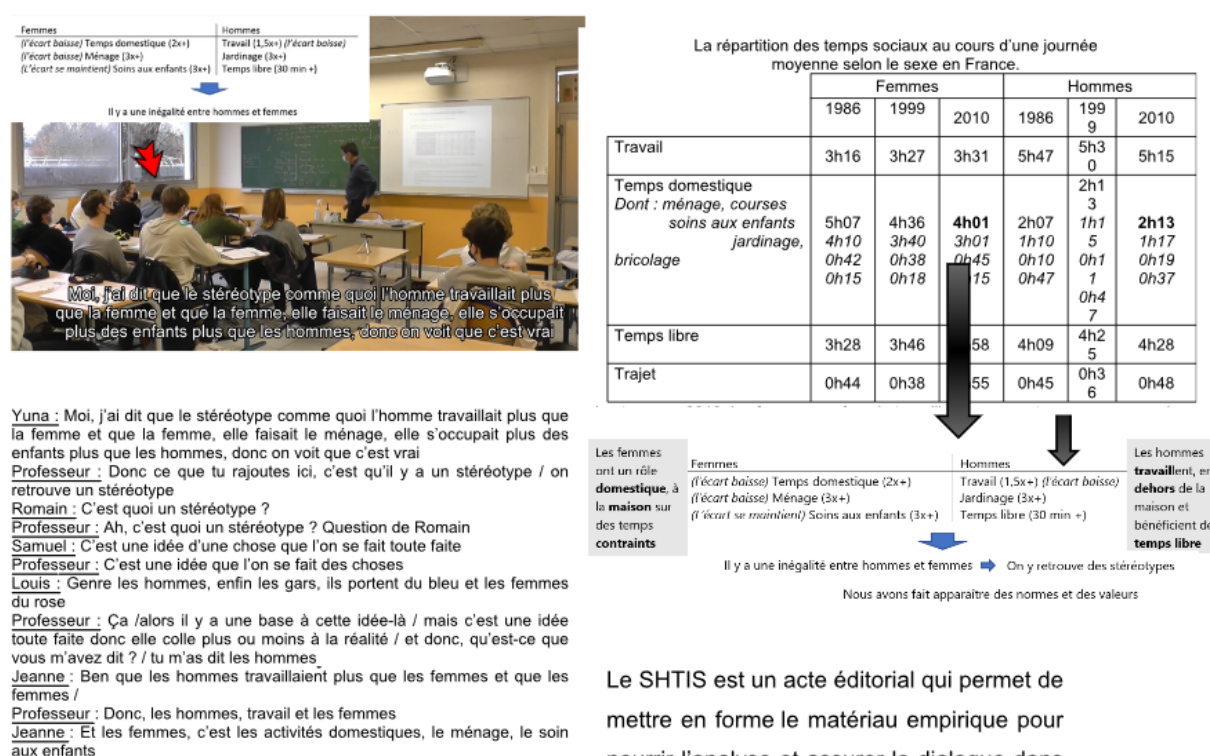
3 – Les systèmes hybrides texte-image-son une aide au dialogue d'ingénierie

Nous étudions la cinquième réunion de l'ingénierie coopérative dédiée à la seconde question de la leçon concernant l'enquête de l'INSEE (tableau 1) : « Je compare les résultats obtenus pour les hommes et les femmes. Quels constats puis-je en tirer ? ». La séance a été mise en œuvre dans toutes les classes et filmée. Le chercheur a photographié les écrits des élèves à plusieurs reprises de façon à faire apparaître les modifications induites par l'action de correction initiée par le professeur. Il en a présenté une sélection au collectif. Les observations effectuées par les membres du collectif dénotent l'épistémologie pratique des professeurs (Marlot & Toullec-Théry, 2014) c'est-à-dire les connaissances qu'ils ont construites au cours de leur formation et de leur expérience professionnelle, sur le métier, les savoirs à enseigner, les difficultés des élèves. Les professeurs cherchent dans les réponses des élèves des éléments qui correspondent aux critères d'évaluation et de réussite des écrits du baccalauréat tel que « Je sélectionne et exploite des données pertinentes pour répondre à la question posée. Le cas échéant, j'effectue des calculs simples en utilisant les informations disponibles afin de répondre à la question. » (Inspection de sciences économiques et sociales, 2021). Les professeurs observent également la quasi absence de reprise du vocabulaire sociologique déjà étudié dans les paragraphes rédigés par les élèves. Par ailleurs, les professeurs réalisent que les élèves ne prennent pas en notes les éléments de correction.

Le chercheur propose alors au collectif d'étudier la façon dont la mise en commun s'est déroulée dans les classes respectives. Les films d'étude et les différentes photographies des

écrits des élèves constituent un ensemble trop important qui doit être retravaillé. La figure 1 représente un système hybride-texte-image-son conçu pour observer comment, dans une des quatre classes, le professeur, en dessinant un tableau à deux colonnes pour recueillir les réponses des élèves, peut avoir un effet sur ce qu'ils écrivent et retiennent de ce qui se dit pendant la correction.

Figure 1 : un SHTIS pour documenter l'action du professeur et des élèves construisant un tableau



Le SHTIS est un acte éditorial qui permet de mettre en forme le matériau empirique pour nourrir l'analyse et assurer le dialogue dans l'ingénierie (Blocher, 2018). Il est organisé en différents espaces.

Le SHTIS est un acte éditorial qui permet de mettre en forme le matériau empirique pour nourrir l'analyse et assurer le dialogue dans l'ingénierie (Blocher, 2018). Il est organisé en différents espaces.

A gauche, l'espace d'orientation de l'attention. Il est constitué du film d'étude travaillé à partir de la captation de la séance de l'un des professeurs. La vidéo est sous-titrée et reprend le propos de l'élève qui intervient (l'élève est désignée par une flèche). La vidéo comprend des effets, notamment la représentation de ce que le professeur a déjà écrit au tableau est placée dans un encart, en haut à gauche de la vidéo. Cette représentation évolue avec les échanges. La transcription de l'ensemble des échanges composant l'extrait du film d'étude est reprise en dessous du tableau. Elle constitue une mémoire des échanges.

A droite, l'espace d'annotation met en relation l'enquête statistique de l'INSEE, la ressource sur laquelle les élèves travaillent et, en dessous, au terme des échanges, la représentation de ce que le professeur a écrit au tableau (la version finale de l'encart en haut à gauche de la vidéo). La flèche entre les deux montre que l'action conjointe du professeur avec les élèves a consisté à construire une nouvelle représentation de la répartition des temps domestiques. L'espace d'annotation permet d'augmenter la compréhension de ce qui se passe au cours de l'épisode filmé. Réciproquement, le film d'étude vient parfaire la compréhension de la transformation de la représentation.

L'espace laissé vide, en bas à droite, est destiné à recueillir la description par le collectif, en langage naturel, de l'action conjointe du professeur et de ses élèves. Pour faire cette description, le chercheur demande au collectif d'indiquer d'une part ce que le professeur attend que les élèves fassent, de l'autre ce que les élèves font effectivement.

La transcription du tableau construit par le professeur (en bas à droite du SHTIS) montre que les élèves balaient bien les données de l'enquête de l'INSEE, pointent les mesures d'écart relatif entre hommes et femmes attendus, éléments qui constituent des éléments importants de l'épistémologie pratique des professeurs. Les élèves parviennent également à mettre en lien le travail sur les chiffres qu'ils effectuent avec ce qu'ils ont étudié précédemment en classe. Ils disent qu'« il y a une inégalité entre hommes et femmes », qu'« on y retrouve des stéréotypes » ; « nous avons fait apparaître des normes et des valeurs ». Le tableau agit comme un outil de pensée. Le collectif reconnaît « que ça rend les choses beaucoup plus claires ».

4 – Une première piste pour aider les élèves à entrer dans le raisonnement sociologique : l’outil graphique

Jack Goody (1977) dans ses travaux sur l’apparition de l’écriture, définit un outil graphique comme un outil de pensée, permettant par exemple en stockant et organisant des informations, libère la mémoire et permet d’augmenter sa capacité à comprendre et produire des connaissances. En, effet, un tableau est une matrice constituée de colonnes (des listes juxtaposées renvoyant à des périodes ou à des catégories indiquée dans la ligne du haut) et de lignes (chaque ligne renvoyant à un thème indiqué dans la colonne de gauche). Les informations sont placées au croisement d’une colonne et d’une ligne, ce qui permet la comparaison et les rapprochements entre les données. En l’occurrence, en plaçant côte à côte les listes des temps sociaux davantage féminins-masculins, le tableau du professeur récupérant les réponses des élèves construit une représentation des données de l’enquête de l’INSEE.

Figure 2 : transcription du tableau construit pour constater la division sexuelle des rôles

Les femmes ont un rôle domestique , à la maison sur des temps contraints	Femmes (l'écart baisse) Temps domestique (2x+) (l'écart baisse) Ménage (3x+) (L'écart se maintient) Soins aux enfants (3x+)	Hommes Travail (1,5x+) (l'écart baisse) Jardinage (3x+) Temps libre (30 min +)	Les hommes travaillent , en dehors de la maison et bénéficient de temps libre
	Il y a une inégalité entre hommes et femmes ➡ On y retrouve des stéréotypes Nous avons fait apparaître des normes et des valeurs		

Le tableau constitué par le professeur ne comprend pas d’intitulé de lignes. Les temps sociaux se retrouvent ordonnés dans la liste dans l’ordre où ils sont placés dans l’enquête de l’INSEE (tableau 1). L’étude de la transcription des échanges dans la classe révèle que les élèves comparent ligne à ligne les temps sociaux portés dans la colonne des femmes aux temps sociaux portés dans la colonne des hommes. Les élèves disent alors qu’il y a des inégalités. Une élève dit « le stéréotype comme quoi l’homme travaillait plus que la femme et que la femme, elle faisait le ménage, elle s’occupait plus des enfants plus que les hommes, donc on voit que c’est vrai ». L’examen du tableau lui permet de reconnaître ce qu’elle nomme un stéréotype, ce qu’un

autre élève définit comme « une idée d'une chose que l'on se fait toute faite ». Les élèves poursuivent la comparaison ligne à ligne et repèrent les caractéristiques opposées domestique-extérieur, temps contraint-temps libre. Les élèves commencent ainsi à discerner la division sexuelle des rôles. Pour finir, ils connectent ces éléments de description au vocabulaire sociologique rencontré en classe dans les leçons précédentes et parlent de normes sociales et de valeur.

La construction du tableau amène les élèves à emprunter un chemin équivalent à celui d'un sociologue construisant un idéal-type. L'idéal-type est un procédé utilisé en sociologie pour dégager les traits les plus saillants des comportements, pour réduire la réalité et envisager en chaque variation comportementale sa part de typicité (Weber, 1922, p. 172). Le calcul de coefficients multiplicateurs conduit à déterminer quels sont les comportements les plus différenciés, ceux que l'on peut retenir pour caractériser le masculin, le féminin, les plus saillants dans la masse des variations individuelles. Les élèves sont en capacité de décrire ce qui jusque-là relevait de l'allant-de-soi. Ils peuvent s'extraire de leur expérience d'eux-mêmes en se situant comme hommes ou femmes parmi les hommes, pour paraphraser Elias (1970, p. 10).

Initialement intéressés par une modalité d'action permettant aux élèves de mobiliser du vocabulaire sociologique et de prendre en notes une correction, le SHTIS oriente le regard, non plus sur les réponses écrites, en référence aux attentes du baccalauréat, mais sur ce que font des élèves lorsqu'ils construisent un tableau. En effet, grâce au tableau, les élèves font l'expérience des propriétés du maniement de l'écrit par rapport au langage oral. Alors qu'ils baignent habituellement dans un usage oral du langage où les échanges se succèdent dans un contexte partagé par les interlocuteurs (Lahire, 2000, 2008), le tableau oblige une forme de mise à distance. Ce qui a été dit et écrit peut être regardé de loin pour être retravaillé. Le tableau permet de discerner les différences entre les activités masculines et féminines. Pour nous, chercheur, cette mise à distance participe également de l'épistémologie des sociologues.

Le collectif envisage, pour la seconde implémentation, d'inciter les élèves à construire ce tableau pour être en mesure de décrire la division sexuelle des rôles qui prévaut dans la société française.

5 – Une coopération professeurs-chercheur ouvrant la discussion sur d'autres façons, dans la classe, de guider les élèves

L'extrait de transcription qui suit est un extrait du dialogue entre Éric (à la fois professeur et chercheur), Jules et Elisa à partir d'un SHTIS mettant en relation les photographies des réponses écrites issues des quatre classes avec l'intitulé de la question et l'enquête de l'INSEE. Il sert de donnée pour l'analyse des modalités de l'émergence du questionnement des professeurs sur le fait de « dire ou ne pas dire » aux élèves, conformément aux prescriptions concernant l'écrit, d'utiliser les données chiffrées et de calculer un coefficient multiplicateur pour répondre à la question.

Extrait de transcription des échanges du collectif sur ce qu'il faut « dire ou ne pas dire » aux élèves pour qu'ils répondent bien à la question

Tour de parole	Professeur	Propos
126	Elisa	Après, en même temps, objectivement, franchement quand on leur demande tout ça, ça prend du temps et ce qui se passe souvent dans les classes / ça me fait penser à ce que tu disais sur les terminales, c'est qu'on leur demande un truc / nous on a de grandes ambitions \
127	Éric	Mais [pas] le temps \
128	Elisa	Eux, au bout de 3 minutes et demi, même pas, ils ont déjà le nez en l'air, tu vois, ils pensent qu'ils ont déjà répondu à la question et une fois qu'ils pensent qu'ils ont déjà répondu à la question c'est fichu quoi !
129	Jules	Ah bah oui, ils y répondent pas
130	Elisa	En fait tout ça ça doit passer par de l'explicite, si on attend ça, il faudrait presque mettre entre parenthèse : manipulations, lectures de chiffres
131	Éric	Alors j'irais pas forcément sur lecture de chiffres, manipulations parce qu'en fait, il y a un truc qui se répète [à chaque fois que l'on travaille sur un document chiffré] et il faut qu'ils comprennent à un moment donné que quand on démontre il faut que l'on utilise des chiffres

132	Elisa	Ben oui
133	Éric	Après, ce qui va changer d'un chapitre à l'autre en économie ou un truc comme ça c'est les concepts, là par contre on peut peut-être leur dire « attends on fait une analyse, tu regardes ça comme ça ! » [donner la méthode d'enquête du sociologue, de l'économiste]

Pour analyser ce à quoi les professeurs se réfèrent dans cet extrait du dialogue d'ingénierie nous nous appuyons sur le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011) qui envisage l'apprentissage comme l'effet de l'action conjointe des élèves et de leur professeur. La TACD modélise la tension « dire – ne pas dire » sous la forme de la dialectique réticence-expression. Ces notions modèles permettent de décrire comment le professeur amène les élèves dans le contexte de la classe à envisager ce qu'ils doivent faire dans la situation.

Cependant la transcription ne permet pas de reconstituer les transactions qui ont réellement eu lieu dans la classe. Elle rend compte d'échanges où les professeurs ne sont pas en train d'agir avec les élèves. Les notions modèles sont utiles ici en tant que catégories de pensée pour éclairer le chercheur sur la façon dont les professeurs pensent qu'ils doivent agir avec les élèves. Selon la dialectique réticence-expression, le professeur peut faciliter la reconnaissance par les élèves de choses connues ou les aider à mettre en relation des choses à connaître. « Le professeur peut agir en disant/montrant certains aspects du problème (expression) et en taisant/cachant certains autres (réticence)» (Sensevy & Vigot, 2016). La dialectique réticence-expression comporte ainsi deux dimensions qui s'entrelacent : le connu-à connaître et le dire ou taire. Évidemment, il est tout à fait possible, qu'un professeur dise qu'il guide les élèves d'une certaine manière et, dans les faits, ne le fasse pas. Les notions modèles nous sont donc utiles ici non pas pour décrire ce qui se passe réellement dans la classe mais pour permettre au chercheur de dégager ce à quoi se réfèrent les professeurs lorsqu'ils parlent de la manière de guider les élèves.

Le dialogue pointe tout d'abord la tension entre les « grandes ambitions » d'un côté et « le manque de temps » de l'autre (tdp 126 à 128). Pour remédier au fait que des élèves ne « répondent pas » aux attentes. Elisa affirme que « tout ça doit passer par de l'explicite » (tdp 130). Ce qu'Elisa désigne par passer par l'explicite, la TACD le modélise dans la classe par « dire » ce qui est caché ou tu en raccrochant les élèves au connu (Sensevy & Vigot, 2016) : lire des données, faire un calcul. Ce faisant, selon Elisa, les élèves satisfont aux attentes concernant

les écrits du baccalauréat et, la leçon avance. De nouveau, le collectif aborde l'action de l'élève à partir de l'attente institutionnelle concernant l'écrit du baccalauréat : « Je sélectionne et exploite des données pertinentes pour répondre à la question posée. Le cas échéant, j'effectue des calculs simples en utilisant les informations disponibles afin de répondre à la question. » (Inspection de sciences économiques et sociales, 2021).

Le propos d'Elisa fait également référence à la façon dont les professeurs mettent en œuvre le programme. Il renvoie au fait que pour que les élèves puissent se rendre maîtres des savoirs, les professeurs décomposent le savoir à enseigner en fragments suffisamment petits (Chevallard, 1991). En quelque sorte, ils s'organisent pour réduire les difficultés et la période pendant laquelle les élèves sont maintenus dans l'incertitude. Mais, si le procédé permet de passer rapidement à un nouvel apprentissage, les élèves parviennent rarement au sentiment de maîtrise (Chevallard, 1991). « Le professeur ne comprend pas que l'élève ne s'y retrouve pas, alors qu'il aura tout fait pour lui simplifier la vie. » (Chevallard, 1991).

Éric (le chercheur) dit « j'irais pas forcément sur lecture de chiffres, manipulations ». Éric suggère de ne pas forcément indiquer aux élèves de sélectionner les données pertinentes ou de réaliser des calculs. Dans la classe, la TACD modélise une transaction de ce type au comme une forme de réticence. Éric évoque « un truc qui se répète [...] quand on démontre, il faut qu'on utilise des chiffres ». Il évoque une forme de connu différente de celle mentionnée par Elisa : les situations rencontrées dans le cours qui nécessitent la mobilisation de données ou la réalisation de calculs. Dans la classe, la TACD modélise une transaction de ce type comme une forme d'expression, une autre forme d'expression que celle évoquée par Elisa.

Éric poursuit en affirmant qu'il y a quelque chose qui change « d'un chapitre à l'autre [...] c'est les concepts » (tdp 133). Il se réfère à l'épistémologie des sociologues. Pour lui, les élèves peuvent difficilement découvrir les concepts spécifiques au raisonnement scientifique à conduire. En effet, les concepts sont les éléments du cadre théorique que le sociologue de métier choisit pour décrire la réalité sociale qu'il entreprend d'observer (Passeron, 2006). Il suggère donc des transactions que la TACD modélise dans la classe comme une forme d'expression. Il dit, il faut dire aux élèves « tu regardes ça comme ça ! » (tdp 133). Dans la classe, cette forme d'expression oriente l'élève vers l'à-connaître (Sensevy & Vigot, 2016), la méthode à employer

pour travailler les données comme le ferait un sociologue.

La dialectique réticence-expression utilisée par la TACD permet ainsi de mettre au jour le contenu de la discussion entre les professeurs et le chercheur. Les professeurs parlent des transactions qu'il serait souhaitable de conduire dans la classe avec les élèves. Les notions-modèles permettent de dégager une double tension entre le connu facilement réalisable par les élèves, satisfaisant aux critères de réussite de l'écrit, le calcul, et le connu des situations rencontrées précédemment ayant permis aux élèves d'éprouver le besoin de réaliser un calcul pour fonder un raisonnement d'une part, et d'autre part, le connu, renvoyant à l'utilisation des données chiffrées, et l'à-connaître, renvoyant au travail de mise à distance nécessaire au sociologue pour dégager les comportements-idéal-typiques des hommes et des femmes.

6 – Conclusion

L'ingénierie coopérative consacrée à la socialisation différenciée selon le genre permet d'exemplifier le principe de dépassement du dualisme théorie-pratique. Les professeurs rencontrent la réalité de leur pratique par le biais des systèmes hybrides-texte-image-son et développent une capacité à la regarder et en parler. Ils questionnent certaines habitudes qui les conduisent à vouloir dire explicitement les objets de savoirs auxquels les élèves doivent se référer pour satisfaire aux contraintes de temps et s'assurer de la réussite du plus grand nombre.

A ce stade de la recherche, le collectif s'interroge sur le rôle de l'écrit dans la construction de la pensée des élèves, sur ce que le professeur devrait dire ou ne pas dire aux élèves dans la classe pour les orienter vers un raisonnement sociologique.

Nous observons que l'épistémologie de la sociologie, qui jusque-là semblait absente des connaissances des professeurs pour envisager leur pratique avec les élèves, refait surface sous l'aspect de la mise à distance, mise à distance par la pratique de l'écrit, par rapport au langage oral, mise à distance de la réalité sociale pour construire une représentation idéale-typique des comportements.

Ces pistes, le fonctionnement de l'ingénierie coopérative, appellent un renouvellement de la formation pour les professeurs de sciences économiques et sociales.

Références

- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1999). Rapport aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et sciences économiques et sociales. In *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. (Anthropos, p. 133-154).
- Beitone, A., Dollo, C., & Hemdane, E. (2017). *Les sciences économiques et sociales : Enseignement et apprentissages*. De Boeck.
- Blocher, J.-N. (2018). *Comprendre et montrer la transmission du savoir : Les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Une illustration en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. Université de Bretagne occidentale.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2021). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques* (1^{ère} édition 1968). Éditions EHESS.
- Chevallard, Y. (1991). Sur la déconcertation cognitive. *Les débuts de l'apprentissage*, 12, 17.
- Darmon, M. (2011). *La socialisation : Domaines et approches*. A. Colin.
- Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?* (1^{ère} édition 1970) Pandora.
- Goody, J. (1986). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. (1^{ère} édition 1977) Les éditions de minuit.
- Inspection de sciences économiques et sociales. (2021). *Présentation de l'épreuve finale, attentes et évaluation*.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*.
- Lahire, B. (2004). *À quoi sert la sociologie ?* Éditions la Découverte.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Marlot, C., & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : Un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Ministère de l'éducation nationale. (2019). *Programme de sciences économiques et sociales de seconde générale et technologique*, Bulletin officiel n°1 du 22 Janvier 2019.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique : Un espace non poppérien de l'argumentation* (Nouvelle édition revue et augmentée). Michel.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. (2019). La liberté pédagogique est-elle compatible avec le travail en équipe ? | Au Fil des Maths. *Bulletin de l'AFMEP*, 534, 17-24.
- Sensevy, G., & Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45, 83-91.
- Weber, M. (1995). *Economie et société*. (1^{ère} édition 1921) Presses Pocket.
- Weber, M. (1998). *Essais sur la théorie de la science*. (1^{ère} édition 1922) Presses Pocket.

Accompagner, inclure, co-construire. Partenariats entre acteur.rice.s de l'éducation.

Approche ethnographique de parents dans le suivi scolaire de leurs enfants à la lumière des transitions socio-éducatives

Aline GRASPERGE
CREAD - EA3875
Université Rennes 2

Résumé :

Dans un contexte socio-éducatif au sein duquel l'ensemble des acteurs est invité à agir de concert, à « co-éduquer » en vue de la réussite éducative et sociale des enfants et des jeunes, cette recherche entend participer d'une meilleure compréhension des pratiques quotidiennes de parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, en immersion dans une association d'éducation populaire de l'est parisien. Les résultats issus de l'enquête ethnographique (observations et entretiens) mettent en évidence pratiques et logiques d'action de parents dans le cadre du dispositif dédié à « l'accompagnement à la scolarité », à la lumière des transitions en cours dans le champ éducatif.

Mots clés : Transition – Co-éducation – École – Parents – Association – Ethnographie

Les problématiques et enjeux liés au concept de « transition » peuvent nous aider à porter un regard neuf sur les modalités qui composent la société. Dans son sens premier, le substantif désigne un passage d'un état à un autre. Il suppose un temps linéaire et/ou progressif, comme s'il était possible d'identifier un état « avant » et un autre « après » transition. Pour Godelier (1987, 265), une « période de transition » désigne « une phase particulière de l'évolution d'une société, la phase où celle-ci rencontre de plus en plus de difficultés, internes ou externes, à reproduire les rapports économiques et sociaux sur lesquels elle repose et qui lui

donnent une logique de fonctionnement et d'évolution spécifique ». Ces changements paradigmatiques occasionneraient simultanément de nouveaux rapports sociaux jusqu'à « se généraliser et devenir les conditions de fonctionnement d'une nouvelle société » (Godelier, 1987, 265). Le concept suppose alors une analyse fine des processus qui ont provoqué les mutations à l'œuvre, des conséquences sur les acteurs et des formes d'adaptation.

L'expression nationale des politiques d'éducation s'est longtemps limitée aux frontières de l'École. Participant d'un « nouvel ordre éducatif local » (Ben Ayed, 2009), elle s'est structurée, au tournant des années 1980, autour des mots d'ordre de collaboration entre l'École et l'ensemble des autres institutions d'éducation (familles, secteur associatif, collectivités territoriales...) au service de la réussite éducative et sociale des enfants et des jeunes. Cette (nouvelle) configuration révèle des acteurs aux prises avec une réalité nouvelle, significative de « l'esprit partenarial » de l'action publique (Bordiec et Sonnet, 2020). Le travail dont il est ici question est issu d'un travail de thèse en cours en immersion dans une association d'éducation populaire du 20^e arrondissement de Paris. Le projet vise une meilleure compréhension des phénomènes de transition en matière de co-éducation, sous l'angle des pratiques quotidiennes des parents dans un système de relations internes et externes complexe. Est proposée une analyse des premiers résultats issus d'entretiens et d'observations menées sur le terrain.

1. Un idéal collaboratif en question

1.1. De la forme scolaire à la forme (co)éducative

On ne peut évoquer l'émergence des politiques éducatives partenariales en faisant table rase des événements antérieurs. Ces dernières sont liées à un ensemble de mutations sociales, politiques et économiques advenues au cours de l'histoire :

L'École républicaine est souvent considérée comme « une sorte d'âge d'or scolaire [...] outil de construction de la nation, de la démocratie et du progrès. » (Dubet, 2000, 54). La primarisation de masse a engendré une première rupture entre milieu scolaire et sphère familiale : en visant la formation de citoyens rassemblés autour d'une culture commune et étendue, elle a

parallèlement détourné l'enfant des influences familiales (si trop éloignées des valeurs républicaines). Dans les années 1950-1960, une série de « politiques expansionnistes » (Chapoulie, 2010) a contribué à la massification de l'enseignement secondaire, incarnant une seconde phase dans le rapport des familles à l'École. Dans un contexte d'insécurité économique et sociale croissante, la domination du capital scolaire a modifié la nature de la reproduction sociale : « il faut désormais se battre scolairement pour que la descendance puisse conquérir, ou simplement préserver la place déjà occupée par les parents. » (De Queiroz, 1995, 65). Cette nouvelle norme de « réalisation de soi » (Ehrenberg, 1998) amène progressivement les parents à adopter des stratégies pour favoriser la réussite de leur enfant.

A la fin des années 1980, les lois de décentralisation ont remis en question la tradition centralisatrice de l'institution scolaire en intégrant de nouveaux acteurs dans le processus éducatif : « L'objectif est de construire progressivement un partenariat sur une représentation partagée des besoins sociaux, repérés sur un territoire, où émerge une volonté de projet éducatif. » (Bier, 2006, 6). Cette dimension révèle une volonté d'harmoniser les actions en matière d'éducation, pour accompagner la diversité des profils d'élèves, mais aussi pour faire face à la multiplication des responsabilités assignées à l'École, qui poursuit aujourd'hui trois finalités : la transmission d'une culture commune ; la préparation des élèves aux besoins du monde professionnel et l'accomplissement de la personnalité de chaque élève (Ly, 2016). Cette diversification peut éventuellement expliquer qu'une part du travail scolaire ait tendance à être accompli hors des murs de l'École.

Autrefois, les parents ne représentaient pas des interlocuteurs privilégiés, soupçonnés d'aller à l'encontre des valeurs de l'institution scolaire, de « son progrès collectif, ses valeurs de science et de progrès » (Périer, 2005, 34). Au tournant des années 1980, ils se sont progressivement vu attribuer un rôle déterminant, en étant envisagés comme partenaires et « membres de la communauté éducative » (loi d'orientation de 1989). Plus de vingt ans plus tard, la loi de refondation de 2013 encourage « une coopération active entre les familles et l'École », « une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants », « déterminante dans la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles ».

1.2. Un projet scolaro-centré

« Co-éduquer », c'est-à-dire concevoir l'éducation comme une préoccupation partagée, nécessitant la reconnaissance du rôle de tous les acteurs. Au demeurant, dans les discours politiques, on évoque « la » co-éducation, comme s'il n'y avait qu'une seule forme possible et qu'elle incarnait un projet partagé. Les politiques de co-éducation véhiculent une influence positive de l'implication parentale et de la collaboration avec les acteurs de l'École pour la scolarité des enfants ; à condition qu'ils soutiennent les actions scolaires *via* une participation active.

La volonté politique est toutefois loin d'être suffisante pour que le partenariat soit mis en œuvre (Asdih, 2008 ; Glasman, 1992). La *doxa* institutionnelle masque « de fortes disparités, à la mesure des inégalités de scolarité et de contextes d'enseignement. » (Périer 2019, 10-11), en ce sens que l'inscription dans une logique partenariale requiert des dispositions culturelles et sociales inégalement partagées (Belckacem et Chauvel, 2019). Si un certain nombre de dispositifs partenariaux sont pensés et aménagés à l'échelle locale, l'institution scolaire « [...] n'en conserve pas moins le monopole de la définition légitime des formes et contenus donnés à la coopération qu'elle appelle de ses vœux » (Périer, 2019, 22). Cette dernière promeut un modèle de coopération ethnocentré en déterminant les modalités du partenariat et des rôles (Périer, 2019 ; Kherroubi et Lebon, 2017 ; Richez, 2005). Dans un contexte où les politiques sont pensées et établies de manière univoque, comment constituer une « communauté éducative » solide autour d'intérêts communs ? En générant des effets contraires aux intentions affichées, la co-éducation peut être qualifiée « d'intention paradoxale » pour les parents les plus éloignés des attendus partenariaux (Grasperge et Adane, 2022, 108) : quant-est-il des parents dont les formes et degrés d'implication ne sont pas estimés au regard de la norme exposée, à laquelle il faudrait à tout prix s'accommoder ?

Cette volonté d'inclusion des parents semble témoigner d'une forme de reconnaissance à leur égard. Toutefois, cette injonction à l'investissement induit des formes de sélection de parents selon leur capacité à se conformer aux attentes de l'École. Une forme de domination s'exerce et ne permet pas aux plus précaires de s'impliquer « comme ils le devraient ».

2. Décrypter l'univers de signification des parents

2.1. A transitions sociales, transitions de pratiques éducatives

La dynamique de projet suppose une intentionnalité et des actions collectives. Concernant le projet de « co-éducation », il convient de s'interroger sur la réciprocité des intentions et actions institutionnelles. Les éléments théoriques exposés ci-dessus mettent en évidence le caractère contradictoire d'un partenariat impulsé par l'État (« top down »), loin d'être évident dans sa mise en œuvre sur le terrain. Il va sans dire qu'il n'est pas toujours simple pour les acteurs scolaires de se rendre compte de la difficulté à construire du lien et à comprendre pourquoi certaines catégories de parents semblent « invisibles » (Périer, 2019).

Nonobstant les mutations récentes, l'enjeu de réussite scolaire demeure incontournable, « non plus seulement pour permettre une mobilité sociale, mais pour éviter une exclusion sociale » (Payet et Giuliani, 2014, 55). De ce fait, les parents les plus éloignés des ressources culturelles et sociales nécessaires pour répondre à la demande scolaire sont amenés à solliciter des acteurs en périphérie de l'École, afin de mener à bien leur travail de parent d'élève et d'assurer le meilleur avenir possible à leur progéniture (Grasperge et Adane, 2022 ; Glasman, 2010). Les premiers éléments d'analyse ont vocation à montrer ce qui se joue en termes de transitions socio-éducatives à l'échelle des liens entre acteurs sur les territoires. Une association d'éducation populaire parisienne constitue un terrain d'enquête privilégié : il s'agit de reconnaître l'implication parentale au cœur d'un système dynamique, à une échelle microsociale.

2.2. Ouvrir la boîte noire des expériences parentales

2.2.1. Un projet associatif aux valeurs fortes et engagées – militantes

S'appuyant sur un projet d'éducation populaire, les valeurs défendues par l'association enquêtée sont éminemment politiques. Selon la charte de l'éducation populaire (décembre 2005), celle-ci « [...] concourt à la constante transformation de la société en contribuant à construire des alternatives éducatives, économiques, sociales et politiques dans lesquelles les individus sont co-auteurs de leur devenir. Les valeurs fondamentales qu'elle défend et qui

fondent son action sont l'émancipation, la coopération, la solidarité, la justice ». Dans son projet éducatif, l'association entend porter une attention particulière aux exclus, et « [...] manifeste sa solidarité avec les personnes les plus en difficulté ». Dans une démarche qui se veut socialisatrice auprès d'un public en grande majorité issu de milieux populaires, elle propose une diversité de loisirs éducatifs (accueil collectif de mineurs, club sportif, animation sur l'espace public...) et de dispositifs d'accompagnement (administratif, numérique, ateliers de français...). L'intérêt est orienté vers les parents sollicitant l'association pour la question scolaire. Nous focaliserons notre attention sur « l'accompagnement à la scolarité », sans omettre ce qui peut surgir d'autres activités non scolaires à l'origine, mais par lesquelles par détour, les questions de l'École peuvent être abordées.

2.2.2. Aider les parents à aider leurs enfants

L'association s'inscrit dans un Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, qui s'appuie sur un référentiel national ayant pour objectif central de développer localement et en dehors du temps scolaire, des actions d'accompagnement pour favoriser la réussite éducative des enfants et des jeunes. Si l'on s'appuie sur la charte nationale (juin 2001), l'accompagnement à la scolarité désigne « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social ». Cela se traduit par un accompagnement au travail personnel, une aide à l'orientation, des actions d'apports méthodologiques ou encore un épanouissement culturel et citoyen. Il s'agit également « d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants », en offrant « [...] un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants ». Enfin, « l'accompagnateur développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants et facilite la compréhension réciproque ».

L'association affiche l'objectif d'accompagner les enfants et leurs parents en proposant un espace et un cadre approprié à la réussite éducative. Prenant le parti de laisser de côté la question de l'efficacité du dispositif, l'analyse vise à se décentrer des dispositifs en eux-mêmes, afin de viser une meilleure compréhension des logiques sociales parentales : quel sens donnent-ils à

leur expérience ? Cette approche permet d'aborder la question de la fonction que l'association revêt pour les parents : pouvons-nous parler de « transition » en matière de pratiques éducatives ?

2.3. Quand le praticien devient chercheur

Les évolutions récentes de la recherche vont dans le sens de réflexions et d'approches novatrices, en encourageant une certaine porosité entre mondes académiques et interventions en milieux socio-éducatifs. Doctorante en convention industrielle de formation par la recherche, le travail dont il est ici question interroge l'usage de la démarche de recherche par et pour le terrain. Il comporte un enjeu de connaissance au service de la communauté scientifique et un second d'ordre socio-professionnel, visant à réajuster les actions sur le terrain. Il est alors nécessaire d'opérer à « une médiation entre le soi chercheur et le soi praticien » (Cros, 2004) et de faire preuve de vigilance épistémologique à l'égard de ce double ancrage, tantôt facilitateur, tantôt inhibant. Bien qu'il ouvre un accès inédit au terrain en favorisant la construction d'un lien de confiance avec les parents, il peut rendre plus délicats les impératifs éthiques de distanciation et de neutralité vis-à-vis de l'objet de recherche.

L'approche est ethnographique en ce sens qu'elle vise à rendre compte de l'éclosion des pratiques et stratégies parentales au sein de l'association, soit à l'échelle microsociale, voire « micro-individuelle » (Desjeux, 2004, 97) : « l'implication que demande l'approche ethnographique [...] nécessite un investissement humain, dont il faut ensuite savoir se mettre à distance, pour pouvoir entrer dans la compréhension du terrain. » (Bordes, 2019, 171).

Les données ont été, d'une part, recueillies *via* des observations participantes en immersion sur le terrain (deux années) ; d'autre part, à l'aide d'entretiens compréhensifs (en cours) auprès de l'ensemble des parents sollicitant l'association pour la question scolaire (de l'École élémentaire au lycée). L'activité se définissant comme « la conduite que le sujet investit d'une signification », les entrevues visent, en complément des observations, à « retourner au processus de production du sens, qui s'exprime dans les différents motifs par lesquels les sujets rendent compte de leurs comportements. » (Gonthier, 2004, 35).

3. Une analyse fonctionnelle de l'association *pour et par* les parents

À une échelle microsociale, l'association peut être appréhendée comme un espace révélateur des inégalités en termes de suivi scolaire et des formes d'adaptation à la demande croissante d'investissement parental. Au vu des données empiriques, il semble que les parents font un usage détourné des dispositifs proposés par l'association, et ce de manière plus ou moins consciente.

Le cadre d'interprétation mertonien permet de mettre à jour les processus et logiques parentales « d'arrière-plan » qui échappent aux institutions. En d'autres termes, il s'agit d'aller au-delà des intentions affichées et *a priori* perceptibles, en saisissant les expériences parentales dans toute leur complexité. Afin de ne pas confondre « les motivations conscientes d'un comportement social et ses conséquences objectives » (Merton, 1997, 108), il est important de distinguer les « fonctions manifestes » des « fonctions latentes ». Les premières font référence « aux conséquences objectives qui, pour une unité déterminée (individus, groupe, société globale), contribuent en pleine conscience à son ajustement ou à son adaptation ». Les autres « à des conséquences du même ordre, mais involontaires et inconscientes ». (Merton, 1997, 110-111).

L'analyse fonctionnelle nous met sur la voie d'une interprétation fine des pratiques et logiques d'action parentales, dans le cadre du dispositif dédié à « l'accompagnement à la scolarité » ou lors de temps informels. Bien que les parents de l'association semblent prendre part aux fonctions « manifestes » des dispositifs en vigueur, il est possible d'identifier des ajustements et des adaptations, permettant de révéler des fonctions cachées, « latentes » de l'association *pour et par* les parents.

3.1 L'association comme espace de transition vers la réussite scolaire

3.1.1 Une « aide aux devoirs »

L'externalisation d'une partie de l'apprentissage scolaire, notamment *via* la réalisation des devoirs à la maison, représente une charge et une pression importante qui envahit la vie des familles ; « des étrangers dans la cuisine » (Robin, 2015). Bien qu'une majorité de parents

exerce, bon an, mal an, un suivi du travail scolaire, l'association est appréhendée tel un moyen de soulager cette charge qui leur incombe et qui ne permet pas de « clôturer » leur espace familial (Robin, 2015, 36). D'ailleurs, l'expression « aide aux devoirs » pour désigner « l'accompagnement à la scolarité », usitée par la quasi-totalité des parents et des bénévoles (voir les professionnels) n'est pas dénuée de sens : elle dénote la préoccupation centrale que constitue le travail scolaire. Certains parents éprouvent des difficultés à accompagner leurs enfants, faute de qualifications scolaires :

« À la maison, je fais avec eux, je regarde les cahiers. Mais après quand ça commence le calcul les divisions tout ça j'ai un peu de mal. Il y a des choses que je comprends et d'autres que je comprends pas. Donc je préfère qu'ils aillent à l'aide aux devoirs ».

« En primaire ça va. Mais après quand ils grandissent arrivés au collège tout ça j'arrive plus à suivre ».

Un certain nombre de mères qui occupaient des professions reconnues dans leur pays (avocate, comptable, enseignante...) subissent un déclassement, générant un sentiment de dévalorisation. Elles se retrouvent à devoir solliciter, malgré elles, l'aide d'acteurs externes :

« En Egypte j'étais avocate. Je pouvais apporter la culture à mes enfants. Ici je sais rien je sais rien faire. Je peux pas parler à la maîtresse devant tout le monde [Évoquant la sortie de l'École] parce que je parle pas bien le français ».

D'autres peinent à y consacrer du temps, submergés par les tâches de la vie quotidienne (charge mentale), surtout quand il y a plusieurs enfants, dont certains en bas-âge :

« Mon temps est compté [...]. Il y a les autres [enfants] après. Je les mets ici [accompagnement à la scolarité] comme ça je vais au parc ou à la bibliothèque avec la dernière. Quand on rentre à la maison après on est plus zen tranquilles ».

« Ma femme elle a fait des études. Elle peut aider. Mais on préfère les mettre ici parce qu'on a trop de choses à faire avec les garçons [ils sont trois] ».

Les devoirs à la maison peuvent également représenter une charge pour les membres de la fratrie. Certains parents ont ainsi la volonté de protéger les aînés en déléguant à l'association l'accompagnement des plus jeunes :

« [...] ils ont leur scolarité aussi [les plus grands]. Ils peuvent pas toujours aider. Comme ça ils [les plus jeunes] viennent ici et je sais que c'est fait et que s'ils ont besoin de demander de l'aide il y a quelqu'un ».

Si la majorité des parents accepte le fonctionnement du dispositif (si tant est qu'ils aient le choix), beaucoup attendent, de manière plus ou moins volontaire, que les acteurs de l'association priorisent la réalisation des devoirs et apportent des connaissances sur le plan scolaire.

3.1.2 Un espace pour réussir à l'École

A ces difficultés s'ajoute, pour la plupart des familles, la réalité des logements de la capitale. Souvent trop exigus et/ou insalubres, ils ne permettent pas toujours aux enfants d'avoir un espace de tranquillité : ils partagent leur chambre avec la fratrie (voire leurs parents). Beaucoup relativisent ces situations précaires, peut-être pour garder une certaine forme de dignité ou encore parce qu'ils considèrent que l'École dans Paris intramuros assurera un meilleur avenir à leurs enfants que celle de « la banlieue » :

« On a fait la demande [de logement social] mais on nous propose que la banlieue. Le 93 [Seine Saint-Denis]. Nous on veut pas aller là-bas. On veut rester parce l'École ici c'est mieux pour les enfants ».

« Nous [Les parents] on dort dans le salon. On s'est installés parce que l'hiver il fait froid dedans [la chambre]. Et puis on a gardé comme ça. Les enfants [il y en a 3] ils sont dans la chambre. Mais ça va ils ont la place ».

« Marie [6 ans] elle a besoin d'être tranquille des fois pour ses devoirs. Mais c'est trop petit avec Marlène [4 ans] et Paul [2 ans] ».

Des parents (notamment ceux issus de l'immigration) se dévouent pleinement à la scolarité de leurs enfants. Bien qu'ils n'aient pas toujours les compétences et connaissances du système éducatif français pour assurer le suivi à eux-seuls, ils mettent tout en œuvre pour assurer les conditions nécessaires à la réussite de leurs enfants, en saisissant les ressources du territoire pour leur assurer un avenir socio-professionnel « meilleur que le leur » :

« J'ai beaucoup souffert. Ma vie c'est mes enfants maintenant. Je fais tout pour qu'ils réussissent à l'École ».

« Mon mari il est peintre en bâtiment et il est malade à cause des poussières. Il est dans des vieux bâtiments c'est difficile. Il faut travailler à l'École pour faire un beau métier. Un métier dans les bureaux ».

D'ailleurs, nombreux sont les parents à citer l'exemple des jeunes « qui trainent dans la rue » pour exprimer ce qu'ils ne veulent pas pour leurs enfants. L'association peut parfois incarner un moyen de s'assurer que ces derniers se trouvent « en lieu sûr » et ne font pas autre chose que « travailler » :

« Moi j'ai peur pour mes enfants. J'ai pas envie qu'ils finissent comme les jeunes qui trainent sur la place [de la Réunion] ».

« Je les inscris parce que comme ça je suis sûre qu'après l'École ils traînent pas avec les copains pour faire des bêtises. Je sais qu'ils sont ici pour les devoirs ».

3.1.3 Travailler dur pour réussir

Le modèle méritocratique reste profondément ancré dans les esprits. Pour Marie Duru-Bellat (2010, 175), il est : « [...] au cœur des sociétés démocratiques et libérales : dès lors que nous sommes en droit tous égaux, la société doit nous permettre de satisfaire nos aspirations et de déployer nos talents ».

« En France, tout le monde peut réussir. Il faut travailler. C'est comme ça ».

Le diplôme se positionne aujourd'hui comme un enjeu déterminant pour l'insertion sociale et professionnelle des individus. Les parents ayant fait des études dans leur pays d'origine ont conscience que la réussite éducative ne passe pas seulement par la réalisation des devoirs et le savoir scolaire à proprement dit. On observe aussi cette tendance chez ceux ayant une certaine ancienneté à l'association, qui ont déjà expérimenté le dispositif avec les autres enfants. La mère égyptienne évoquée plus haut indique d'ailleurs à la fin de l'entrevue :

« Moi je mets mes enfants ici pour les devoirs parce que je comprends pas les consignes et je sais pas comment travailler à l'École en France mais aussi pour qu'ils rencontrent d'autres enfants, d'autres adultes bénévoles qui vont leur apporter la culture ».

Si « le travail des élèves pour l'École en dehors de l'École » est sollicité par les enseignants, il peut aussi provenir de la volonté des parents (Glasman et Besson, 2004). D'ailleurs, beaucoup ont tendance à se mobiliser et à surinvestir la scolarité, parfois au détriment des temps dédiés aux jeux et aux loisirs, notamment parce qu'ils mesurent au quotidien les conséquences d'une absence de qualification scolaire :

« Moi j'ai pas fait d'études. La vie c'est difficile. Quand t'as pas de diplôme tu peux pas trouver un bon travail ».

Dans le cadre dispositif CLAS, qui a lieu deux jours par semaine, une heure sur deux est dédiée à la réalisation des devoirs. L'autre est réservé des activités éducatives sous forme de jeux. Certains parents tiennent à ce que leur enfant vienne davantage de jours dans la semaine ou encore qu'il travaille sur l'ensemble du temps d'activité, pensant contribuer à de plus grandes chances de réussite :

« Yanis [tout juste entré en CP] il pense qu'à dessiner. Il pense qu'à jouer. Je veux qu'il écrive moi. Qu'il travaille plus ».

A l'arrivée des vacances scolaires, il arrive que des parents sollicitent par eux-mêmes un bénévole afin qu'il puisse consacrer des temps de travail à leurs enfants, pour les devoirs, mais aussi pour « travailler un petit peu » ou encore « se remettre à niveau ». La demande est tellement forte que l'association a ouvert deux matinées hebdomadaires durant les vacances. Un bénévole explique :

« Elle [la mère] était tellement angoissée à l'idée que son fils ne sache pas bien lire qu'elle est venue me trouver pour me demander si je pouvais le prendre quelques heures ».

Par ailleurs, l'association accueille de nombreux enfants scolarisés dans une École publique se réclamant d'une pédagogie active et qui a fait le choix de ne pas donner de devoirs. Très attachés à un modèle de travail scolaire traditionnel (gage de réussite à leur yeux), les parents concernés expriment une forme de mécontentement en déclarant que leurs enfants « ne travaillent pas assez » ou « qu'ils ne font rien ». Ils les inscrivent alors à l'association pour les « faire travailler » :

« Je sais pas comment ils enseignent là-bas mais moi j'ai peur pour la sixième. Il faut qu'elle travaille plus ».

Ces discours mettent en exergue des malentendus en ce sens que pour ces parents, la quantité de travail fourni déterminerait la réussite scolaire de leurs enfants. Cette dimension rejoint les travaux de Van Zanten, Duru-Bellat et Farges (2018, 194), soulignant que les parents de milieux populaires ont plutôt tendance à concevoir cette aide extérieure comme « le simple fait de surveiller qu'un temps est effectivement consacré aux devoirs, à exercer un contrôle tatillon sans véritable soutien ». D'ailleurs, à l'occasion des observations, des parents ont pu se montrer très insistants pour que leur enfant soit accompagné par « le meilleur bénévole », enseignant retraité de l'Éducation nationale ou étudiant à l'université, jusqu'à parfois générer des conflits entre parents. Certains (dans les premières semaines d'inscription) peuvent parfois rester dans les locaux de l'association, moins pour prendre part à l'activité que pour s'assurer que leur enfant soit bien accompagné.

« Je le mets ici [à l'association] parce que comme ça je sais qu'il a passé du temps à faire ses devoirs ».

3.2 Tiers-lieu, tiers-temps, tierce-personne

3.2.1 Quand les parents prennent la parole

L'organisation de l'association (un espace ouvert où les parents ont la possibilité de se mouvoir) permet les rencontres et la voix des « parents invisibles » (Périer, 2019) y est rendue audible ; transformée en « parole » lorsqu'un lien de confiance est établi avec le travailleur social ou le bénévole. La parole incarne ainsi le statut des vies mises en discours, issu de la dureté du quotidien des parents. Cette mise en scène de la parole constitue alors une manière de transmettre la réalité, de libérer souffrances et inquiétudes en termes de suivi scolaire :

« J'ai pas été à l'École. Je sais pas trop lire tout ça. [...] Je pouvais pas aider les filles [les siennes] pour les devoirs. A l'École ils comprennent pas. C'est pas parce qu'on sait pas bien écrire qu'on n'est pas derrière nos enfants ».

Les premiers résultats recueillis nous permettent d'avancer l'hypothèse de l'association comme espace où la « parole » parentale serait protégée. C'est-à-dire que l'on peut faire confiance à des acteurs qui y officient et s'exprimer sans anticiper de retour négatif. Les observations menées révèlent une organisation « ouverte ». Pour ne citer qu'un exemple, le portail de l'association à l'entrée est ouvert ainsi que la salle principale où se déroulent les activités, invitant de ce fait les parents à y entrer. De plus, voyant les autres faire, les parents « novices » entrent dans les bureaux de l'équipe éducative comme bon leur semble, pour les saluer, s'exprimer, ou les solliciter pour des questionnements et/ou besoins :

« [...] *excuse-moi je te déranger. Tu travailles ? Je voulais te parler de quelque chose* ».

Pour des personnes confrontées à des réalités sociales difficiles, c'est une opportunité de pouvoir s'exprimer sans s'exposer à des formes de jugement. Nous pouvons évoquer l'exemple d'une mère venue à notre rencontre pour décrypter l'évaluation des acquis de sa fille en fin d'année de CP car elle n'avait pas été en mesure de déchiffrer les commentaires de l'institutrice :

Chercheur : « *Pourquoi t'as pas demandé à la maîtresse [plutôt qu'au chercheur] ?* »

Mère : « *Parce que [...] je veux pas devant tout le monde. Elle a pas le temps en plus* ».

À l'inverse, il est à considérer que pour d'autres parents, cette « désorganisation » apparente peut se montrer peu rassurante, attaché un mode de fonctionnement plus traditionnel. Ils reprochent à l'association d'être trop « ouverte » aux jeunes du quartiers, qui ne sont pas « un exemple pour les enfants » :

« *Je vais pas te mentir, c'est trop le bazar ici. Les enfants des fois ils n'ont pas le même bénévolé. Des fois c'est des jeunes stagiaires. Des fois j'ai trouvé les devoirs pas faits* ».

Il y a quelque chose qui se joue en termes d'espaces dédiés et de protection de la parole parentale. Dans une société institutionnalisée, il y a un déficit de lieux où la parole des plus vulnérables peut être considérée (Rosanvallon, 2014) et où l'on peut s'exprimer sans craindre de représailles en retour. L'association semble créer un espace capable d'accueillir et d'entendre la parole d'un certain nombre de familles : on peut y dire ce qu'on ne dira pas à l'assistante

sociale, à l'enseignant, au directeur d'École, etc. Cette confiance accordée serait-elle le résultat d'une reconnaissance des compétences et du rôle des parents par les acteurs de l'association qui, quelque part, les aide à construire leurs projets et les accompagne dans leur réalisation ?

3.2.2 Des acteurs en synchronie

Dans un contexte scolaire sous-tendu par des codes et des règles institutionnelles, un fonctionnement « carré » (Mouraux, 2012), la parole parentale est symboliquement encadrée. Dans de telles circonstances, certains parents à l'organisation plus « ronde » (Mouraux, 2012) ne peuvent s'exprimer sans contraintes. A l'École, il est nécessaire de prendre rendez-vous pour aller voir l'enseignant, assister à des réunions ; encore faut-il avoir un minimum de connaissances scolaires pour ne pas être désarçonné par rapport à ce que l'on entend. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce « tiers-lieu » de parole est rendu possible grâce à l'organisation particulière de l'association, qui se veut peu institutionnalisée. En effet, cette dernière semble créer un lieu moins stigmatisant socialement, où les parents peuvent se saisir de cette opportunité qui est au cœur des missions que se donne l'éducation populaire :

« Ici on se sent comme dans une famille. On peut tout dire ».

Dans ce « tiers-lieu » associatif, les observations révèlent une forme de disponibilité des acteurs. En effet, ceux qui y officient sont attachés au projet d'éducation populaire, qui les encouragent à être « disponibles pour les habitants et non l'inverse ». Ces derniers déclarent faire en sorte de laisser, autant que faire se peut, une place à l'imprévu et à l'improvisation, ce qui permet aux parents de ne pas se voir ajouter une pression supplémentaire. Bien que ça ne soit pas toujours confortable pour les membres de l'équipe, les parents ont quant à eux la liberté de choisir la personne auprès de laquelle ils pourront se confier (que ce soit un salarié un bénévole ou un stagiaire), un tiers pour pouvoir dire.

Le fonctionnement de l'institution « association » semble s'adapter, en se rapprochant au mieux de la temporalité des familles les plus vulnérables. C'est bien souvent une temporalité entrecoupée d'imprévus, un temps *hic* et *nunc*, avec peu de possibilités d'anticipation et de programmation. Ce sont peut-être ces interstices et opportunités de rencontres interpersonnelles

au-delà des fonctions officielles, qui les encouragent à pousser les portes de l'association. La structure associative semble incarner un lieu où il existe une liberté de circuler dans l'espace et où il est possible d'interpeller un membre de l'équipe dans un endroit que le parent considère comme approprié, au moment où il se sent prêt, offrant ainsi aux parents soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants un tiers-lieu ; dans un tiers-temps ; avec une tierce personne.

Pour (ne pas) conclure

Si les parents ont pour point commun la sollicitation des acteurs de l'association à des fins de réussite scolaire de leurs enfants, l'ouverture de la « boîte noire » révèle une diversité de profils en termes de suivi et de gestion de la scolarité des enfants. Chaque famille comporte des singularités qui sont susceptibles d'avoir une influence sur leur manière d'agir et d'expliquer leurs logiques de fonctionnement.

Les politiques publiques expriment une volonté de changement, à travers la collaboration entre les acteurs éducatifs. Il est cependant difficile de l'envisager sans confiance mutuelle ; autrement dit, sans la reconnaissance des compétences et du rôle des parents. Pourtant, ceux issus des milieux les plus précaires (soit un grand nombre de ceux interrogés au sein de l'association) semblent encore éprouver de grandes difficultés à être entendus au sein de l'espace scolaire. Il s'agit pourtant d'une condition si l'on souhaite que le mot d'ordre de la co-éducation ne soit pas qu'un vœu pieux. Quoi qu'il en soit, ces premiers résultats témoignent d'attentes parentales en termes d'accompagnement et d'une nouvelle approche du monde socioéducatif en train de se chercher.

Dans une dimension plus large, les analyses questionnent *in fine* les rapports entre institutions éducatives. En prenant une place centrale dans la construction des politiques co-éducatives, les mouvements d'éducation populaire sont, d'une certaine manière, reconnus. En adoptant ces orientations, ne se dirigeraient-ils par vers une forme d'instrumentalisation en devenant une courroie de transmission des politiques publiques - *scolaires* ?

Références bibliographiques

- Asdih, C. (2008). Conclusion. Les partenariats famille-école-association : des enjeux socio-politiques à repérer, des défis à relever. Dans : G. Pithon (dir.), *Construire une communauté éducative: Un partenariat famille-école-association* (p. 231-244). De Boeck Supérieur.
- Belkacem, L. et Chauvel, S. (2019). Les « cultures d'origine » dans les partenariats école/familles : Analyse croisée de dispositifs de médiation interculturelle. *Agora débats/jeunesses* 2019(83), 7-24.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local : Mixité, disparités, luttes locales*. Presses universitaires de France.
- Bier, B. (2006). *Vers l'éducation partagée : Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*. ESF Éditeur.
- Bordes, V. (2019), Travailler avec des danseuses de hip-hop : recherche et/ou militantisme : Une approche socio-ethnographique ». Dans : J-F. Marcel, L. Lescouarch et V. Bordes (dir.), *Recherches en éducation et engagements militants : Vers une tierce approche* (p.167-182). Presses universitaires du Midi.
- Bordiec, S. et Sonnet, A. (2020). *Action publique et partenariat(s) : Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social*. Champ social.
- Chapoulie, J -M. (2010). *L'École d'État conquiert la France : Deux siècles de politique scolaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Cros, F. (2004). La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Éduquer* (2004)8. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.337>
- De Queiroz, J- M. (1995). *L'École et ses sociologies*. Nathan.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Presses Universitaires de France.
- Dubet, F (2000). Les enjeux scolaires en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (2000)28, 53-62.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2018). Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. Dans : M. Duru-Bellat, G. Farges et A. Van Zanten (dir.), *Sociologie de l'école* (p. 181-205). Armand Colin.

- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi : Dépression et société*. Odile Jacob.
- Glasman, D. (1992). *L'École réinventée ? : Le partenariat dans les ZEP*. L'Harmattan.
- Glasman, D. (2010). Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école. *Informations sociales* (161)5, 58-65.
- Glasman, D. et Besson, L. (2004). Le travail des élèves pour l'École, en dehors de l'École. https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman_rapport_HCEE_2004.pdf
- Godelier, M (1987). L'analyse des processus de transition. *Social Science Information* 26(2), 265–283.
- Gonthier, F. (2004). Weber et la notion de « compréhension. *Cahiers internationaux de sociologie* (116)1, 35-54.
- Grasperge, A. et Adane, Y. (2022). Effets de médiations associatives sur le travail interinstitutionnel famille-École : le cas d'une association d'éducation populaire parisienne. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives* (93)1, 105-120.
- Kherroubi, M. et Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 7-23.
- Ly, S-T. (2016). Quelle finalité pour quelle école ?.
https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs_rapport_quelle_finalite_pour_quelle_ecole_21092016_final_0.pdf
- Merton, R. K. (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique* (3^e éd.). Armand Colin.
- Mouraux, D. (2012). *Quand l'enfant devient élève : Entre rondes familles et École carrée*. De Boeck.
- Payet, J. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés* (34)2, 55-70.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaire : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'École face à la précarité familiale*. Presses

Universitaires de Rennes.

Richez, J-C. (2005). « L'éducation partagée : une idée neuve ? ». *Diversité, ville, école, intégration* 140, 125-130

Robin, F. (2015). Les devoirs du soir et la vie des familles, des étrangers dans la cuisine. Dans : P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets* (p. 15-38). Presses universitaires de Vincennes.

Rosanvallon, P. (2014). *Le Parlement des invisibles*. Seuil.

La construction d'un partenariat éducatif. Socio-histoire d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire

Alicia JACQUOT
LEST CNRS UMR 7317
AMU

Résumé : Cet article s'interroge sur les conditions de mise en place d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire au collège – l'atelier relais - ainsi que du partenariat à l'œuvre dans l'articulation des deux mondes sociaux distincts que sont l'éducation populaire et l'Éducation Nationale. Un premier temps retrace l'histoire croisée de ces deux mondes, en prenant appui sur des archives et des entretiens mémoriels. Un deuxième temps analyse les discours des acteurs institutionnels de ce dispositif (responsables associatifs nationaux et responsables de l'Éducation Nationale). Il révèle l'existence de cités de justification similaires ainsi qu'un objectif d'action partagé qui renforce la convergence de ces deux mondes.

Mots clés : acteurs de l'éducation, élèves en difficulté, histoire de l'éducation, coopération et collaboration éducatives, professions éducatives et socio-éducatives

Introduction

Les ateliers relais sont des dispositifs de prévention du décrochage scolaire en collège, mis en place en 2002⁷⁰. C'est un dispositif éducatif partenarial⁷¹ particulier dans la mesure où il implique des acteurs (animateurs et responsables associatifs) issus de trois associations d'éducation populaire jusqu'alors peu présentes sur ces questions : les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (Ceméa), les Francas et la Ligue de l'enseignement. Pour ce faire, une enquête ethnographique issue d'une recherche doctorale mobilise une centaine de documents d'archives nationales et locales, 40 entretiens et 600 heures d'observations au sein des classes et dans les associations. Les ateliers relais sont donc une manière d'interroger les rapports entre deux mondes sociaux (Strauss, 1992), souvent présentés comme

⁷⁰ Convention cadre du 2 octobre 2002, passée entre le Ministère de l'Éducation Nationale et des associations proches de l'éducation nationale, qui définit le cadre national de référence et le cahier des charges pour la mise en place des ateliers relais. Remplacée par la convention cadre du 14 avril 2006, puis par la circulaire n° 2014-037 du 28 mars 2014 et enfin par la circulaire du 19 février 2021.

⁷¹ Nous entendons par partenariat, une pratique sociale de mise en relation de deux mondes dans un but commun. Ce terme est devenu une catégorie utilisée par l'action publique (Morel, 2018) et les institutions pour encadrer des pratiques sociales de mise en relation. Il s'agit donc ici de faire une sociologie critique de ce partenariat perçu souvent comme allant de soi, fonctionnant grâce aux acteurs et à leur bonne entente.

fondamentalement opposés (Jacquot, 2021). Il s'agit ici de s'interroger sur les conditions socio-historiques de la mise en place des ateliers relais et ses transformations. Quels sont les fondements socio-historiques de cette mise en relation ? Et quels sont les facteurs qui actuellement rapprochent ces acteurs ?

L'analyse se développe selon deux axes principaux. Tout d'abord, en retraçant l'histoire croisée de ces deux mondes, puis, en analysant de quelle manière ces acteurs institutionnels utilisent, de fait, des cités de justification (Boltanski et Thévenot, 1991) communes dans leur discours pour légitimer ce partenariat et leur objectif commun.

1) Éducation nationale et éducation populaire, une histoire commune

Tout en se construisant comme deux mondes séparés, l'Éducation Nationale et l'éducation populaire partagent pourtant certaines caractéristiques. En se référant au modèle de (Strauss, 1992), il est possible de dégager plusieurs composantes communes : la mise en œuvre d'une activité de base similaire (l'éducation des enfants/élèves), se déroulant dans des lieux dédiés (l'école et le collège), mobilisant des technologies ou des formes organisationnelles (des approches et méthodes pédagogiques). Il n'en reste pas moins qu'entre ces deux mondes, s'est faite jour une division du travail vis-à-vis de l'éducation des enfants. Ce partage s'opère et évolue au travers de moments historiques qui définissent les rôles de leurs acteurs respectifs ainsi que leur légitimité et se situe dans trois grandes périodes.

1.1 Le temps de la prise en charge de l'enfance

La première se déroule durant la période du Front populaire (1936-1947), où l'éducation populaire voit débiter son institutionnalisation (Ory, 2016). De grandes figures œuvrent à ce rapprochement. C'est ainsi que, sous le Front Populaire, Jean Zay⁷² milite pour l'unification des classes élémentaires des deux réseaux éducatifs. L'espace politique des temps libres se trouve une première formalisation concrète avec la création de deux semaines de congés payés.

À la Libération, la direction de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse voit le

⁷² Ministre de l'Éducation Nationale et responsable de la Ligue de l'enseignement.

jour au sein du ministère de l'Éducation Nationale, qui installe les « centres d'éducation populaire ». Le but est de développer et de diffuser la culture populaire mais aussi de former les premiers instructeurs/animateurs de jeunesse. Ce moment représente un renforcement de l'institutionnalisation de l'éducation populaire et de l'animation d'autant plus notable qu'il se réalise au sein du ministère de l'Éducation Nationale. Demeure cependant la volonté de séparer l'instruction et l'éducation populaire en les inscrivant dans des temps et des lieux particuliers que sont l'école d'un côté et les loisirs de l'autre.

1.2 Le temps de l'école unique

En 1947 Le plan Langevin-Wallon⁷³ est présenté mais n'est pas appliqué. Il envisage plusieurs grandes réformes en s'appuyant sur des idées défendues par les associations d'éducation populaire (Magnan, 1986), par exemple en prônant une éducation individualisée au sein de classes moins chargées, en visant à former les maitres à d'autres méthodes pédagogiques issues entre autres de l'éducation nouvelle pour les inciter à diversifier leurs activités hors de l'école afin de rendre l'instruction véritablement accessible à tous les enfants (cette conception de l'instruction dépasse le giron du seul enseignement pour intégrer des activités périscolaires).

Durant les « Trente glorieuses » (1946-1973), le rapprochement de ces deux mondes se poursuit. Ainsi, à partir de 1952, les enseignants en formation doivent suivre un stage de moniteur de colonie de vacances auprès des Ceméa (Chateigner, Ihaddadène et Martin, 2015). Cette disposition contribue à renforcer la légitimité de l'association dans le champ de la formation. Parallèlement, les technologies propres aux Ceméa, comme les méthodes pédagogiques de l'éducation nouvelle, s'ancrent peu à peu dans les pratiques enseignantes.

En 1969, les Francas soumettent un projet d'école ouverte au ministère de l'Éducation Nationale, qui témoigne d'une nette opposition de l'association à la forme scolaire. Cette vision partagée par d'autres associations d'éducation populaire valorise des projets d'éducation alternatifs, comme celui prônant une « école ouverte ». C'est ainsi que les Francas veulent

⁷³ Président du Groupe français d'éducation nouvelle de 1936 à 1946, proche des associations d'éducation populaire.

associer aux établissements scolaires un complexe périscolaire doté d'un centre aéré ou d'une maison de l'enfance ainsi que d'aires de sports et de jeux. Ce projet implique que les animateurs de ces activités soient présents dans les institutions scolaires pour concrètement s'associer aux instituteurs.

En 1975, le projet Langevin-Wallon se concrétise en partie avec la création du collège unique provoquant de nombreux questionnements autour de la scolarisation universelle (Briand et Chapoulie, 1992), largement défendue par les acteurs de l'éducation populaire. Et c'est là que l'éducation populaire joue explicitement un rôle de complément du système éducatif. Ces avancées façonent un début de réflexion sur la place des associations d'éducation populaire au sein des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire.

1.3 Le temps de l'injonction au partenariat

Dans les années 1970, la question du partenariat prend son essor politique et va contribuer à resserrer les liens entre ces deux mondes sur les questions éducatives. Elle devient même « une injonction institutionnelle à faire ensemble » (Van Zanten, 2011). Tel est le cas des ateliers relais. Cette injonction au partenariat, alors présente depuis quelques années dans d'autres politiques publiques et s'est faite de plus en plus pressante dans le cours des politiques de lutte contre le décrochage scolaire durant les années 2000 (Cecchini et al., s. d.). C'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation Nationale constitue une commission sur la question de la déscolarisation et lance un appel à projet partenarial portés par différents ministères.

En 2000, le ministre délégué à la ville écrit au ministre de l'Éducation Nationale, que des dispositifs périphériques à l'école pourraient être utiles pour la réussite des enfants des classes populaires. Cet échange témoigne de la volonté politique de l'Etat d'instaurer un partenariat sur ces questions dès le début des années 2000. La même année, le directeur de la DESCO a eu l'occasion de connaître un dispositif de prise en charge des élèves en situation de déscolarisation en Corse⁷⁴.

⁷⁴ Courrier de juillet 2003 de la directrice de DJEPVA et du directeur de l'enseignement scolaire au Directeur du cabinet DJEPVA et Directeur du cabinet de l'enseignement scolaire, Archives nationales, 20110005/118-

La création des ateliers relais est entérinée en 2002⁷⁵. Les trois associations citées ci-dessus et considérées comme les plus légitimes et les plus sont contactées pour y participer.

Depuis lors, le partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale ne cesse d'évoluer mais se heurte parfois à certaines représentations stéréotypées d'un monde vis-à-vis de l'autre. En effet, l'Éducation Nationale est souvent perçue comme « peu performante, froide, contraignante, inégalitaire, mais aussi cloisonnée et fermée à son environnement. » (Baluteau, 2017), ce dont témoigneraient son ouverture progressive au partenariat et la reprise de certaines technologies développées dans d'autres « mondes », comme « l'innovation pédagogique ». Néanmoins, les changements en cours favorisent la mobilisation des associations d'éducation populaire sur la question du décrochage scolaire. Ces mutations trouvent un prolongement explicite dans le discours des acteurs qui en viennent à s'entendre sur la nécessité de lutter de concert contre le décrochage scolaire, ouvrant la voie à la conclusion d'un compromis autour des ateliers relais.

2) Rapports sociaux entre acteurs institutionnels

Depuis le début des années 2000, ces deux mondes collaborent pour déployer un dispositif d'action publique en perpétuelle mutation au sein du collège. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Et de quelles manières les acteurs institutionnels du dispositif conçoivent-ils un objectif commun ? Deux éléments-clés se dégagent des entretiens réalisés auprès d'eux.

2.1 Des discours communs

La première composante du compromis entre les acteurs a trait aux modes de justification de l'action commune dont on rend compte au travers des cités de justification de (Boltanski et Thévenot, 1991). Deux d'entre elles prédominent : la cité civique et la cité par projet. La première est au cœur de la création de l'éducation populaire et de la structuration de l'Éducation Nationale (notamment sous la Troisième République) à travers la notion de démocratie,

20110005/137.

⁷⁵ Courrier du 28 mars 2000 de Claude Bartolone, ministre délégué à la ville, au ministre de l'Éducation Nationale, Jack Lang, Archives Nationales, 20110005/118-20110005/137.

omniprésente dans les discours. Ce lien sémantique est aujourd'hui encore très présent dans les discours des parties prenantes. En témoigne l'emploi des termes « égalité », « prise en compte de tous », « citoyen », « émancipation des individus », etc. :

« L'éducation populaire s'est constituée très tôt à travers l'idée qu'il fallait une éducation pouvant toucher le plus de monde possible et qu'elle doit s'adapter aux personnes. Chaque individu est capable d'être éduqué et d'éduquer les autres. » (Francine Best)

On constate ici la prégnance de la cité civique dans le discours des acteurs de l'éducation populaire dans la mesure où le collectif, l'équité et la démocratie sont des valeurs mises en avant. Pour la plupart de ces acteurs, l'éducation populaire se doit de défendre un modèle d'éducation collectif. Ce discours est partagé par des acteurs politiques de l'époque et actuels, notamment les partisans de l'école républicaine, ce qui crée une continuité et des compromis entre les deux mondes.

L'autre cité de justification est celle du « projet », se développant dans les années 1970 (Boltanski et Chiapello, 1999), fortement ancrée dans le vocabulaire de l'action publique éducative et celui de l'éducation populaire (Ihaddadène, 2018). Le projet incarne un idéal de l'action sous des formes positives (Boutinet, 2018) et est censé remplir une fonction socialisatrice à laquelle les individus peuvent se référer pour construire une justification commune de leurs actions en atelier relais :

« Moi je travaillais avec des collègues en collège qui étaient pas forcément dans le concept éducation nouvelle, qui ne le formulaient pas comme ça. Même moi je ne le formulais pas toujours comme ça, mais c'étaient des moyens des choix des volontés politiques au sein d'un collège, de monter un projet de collège ou de la pédagogie de projet moi j'ai toujours vu ça mais pas chez tout le monde effectivement. » (Andréa, responsable secteur école, Ceméa)

Ainsi, la cité par projet résonne à côté de la cité civique dans le discours des acteurs de l'éducation populaire et se retrouve également dans le monde de l'Éducation Nationale, afin de participer « à la gestion institutionnelle des dysfonctionnements. », tels que le décrochage scolaire (Le Cor, 2012). Ce terme de projet prend alors l'aspect de « techniques » (Strauss, 1992) partagées par les deux mondes et se retrouve dans le langage des ateliers relais (le terme ayant une vingtaine d'occurrences dans ses textes réglementaires). Se dégagent ainsi des conceptions

partagées, notamment à propos de la justice scolaire visant en particulier à scolariser tous les élèves sur la base d'un principe d'égalité des chances (Derouet, 1992). Indéniablement, ces compromis rapprochent les associations et l'institution scolaire.

2.2 Un objectif partagé

La deuxième composante constitutive des liens forts entre les acteurs institutionnels de ces deux mondes réside dans leur but commun d'émanciper, voire de socialiser les classes populaires. Cet objectif partagé de longue date trouve par la suite sa résonance dans le déploiement des ateliers relais à travers la lutte contre le décrochage scolaire.

Dès la III^e République (1870-1940), se dessine un système éducatif national partant du principe que les Français les plus pauvres ont droit à l'éducation et que les plus riches doivent y contribuer même si leurs ouailles respectives sont appelées à fréquenter des institutions bien distinctes. Parallèlement « les républicains, soucieux de ne pas lâcher dans la vie des légions d'êtres mal dégrossis, ignares dès la quinzième année, s'avisent d'en réorganiser l'emprise, afin, explique Ferdinand Buisson, “de continuer l'œuvre de l'école au-delà de l'école”. » (Granger, 2012). Ces propos et l'engagement même de Ferdinand Buisson⁷⁶ témoignent à l'envi de la force du lien original entre le projet de l'Instruction Publique à l'œuvre durant le dernier quart du XIX^e siècle et celui de l'éducation populaire. A l'époque, cette volonté de permettre à tous les enfants d'accéder à une éducation de base est saluée par les acteurs de l'éducation populaire, présents dans les instances de décision ou proches de personnalités politiques.

Il en va de même avec le but affiché des conférences populaires, qui apparaissent à la fin du XIX^e siècle, dans le domaine de l'éducation des adultes : « Aux ouvriers qui s'y rendent après leur journée, se réjouit *L'instituteur pratique*⁷⁷ en 1895, elles donnent des habitudes de bonne compagnie » (Granger, 2012). Le projet socialisateur des classes populaires porté par

⁷⁶ Philosophe, pédagogue, cofondateur de la Ligue des droits de l'Homme, président de la Ligue en 1902, figure de proue de l'école Laïque, gratuite et obligatoire.

⁷⁷ Journal pédagogique et scolaire, ayant une partie spéciale pour les écoles fréquentées par des élèves ne comprenant ni ne sachant parler le français à leur entrée en classe.

l'éducation populaire est alors largement partagé par les acteurs de l'Instruction Publique. A cette époque, Il y a même une forme de fusion entre les idées et les territoires d'action de ces deux mondes. L'ancrage historique de cette volonté partagée de permettre aux enfants de la classe ouvrière d'accéder à l'éducation trouve son prolongement concret, à différentes époques, sous la forme de partenariats évolutifs au fil du temps.

Soulignons que ce projet partagé possède une forte connotation misérabiliste (Grignon et Passeron, 1989) à l'encontre du monde ouvrier, vu comme incapable de comprendre sa condition et d'agir en conséquence. (Poujol, 2005). Cette disjonction trouve son écho dans les discours de certaines « grandes figures » de l'éducation populaire. Cette approche est également présente aujourd'hui chez certains acteurs institutionnels lorsqu'il est question des publics d'atelier relais, majoritairement composé d'élèves issus des classes populaires (88% ont des parents ouvriers ou employés de 2007 à 2018, dans les trois ateliers relais observés) :

« C'est plutôt l'environnement familial, social qui finalement font que les enfants d'atelier relais ne sont pas dans une perspective de développement de comportement et de connaissances. Si aujourd'hui on trouve une moindre proportion d'enfants d'origine populaire en études supérieures c'est pour un ensemble de raisons notamment celle qui fait que dans leur plus tendre enfance, ils ont pas rencontré un ensemble de stimulation, c'est tout un environnement dans lequel l'enfant va vivre toutes les stimulations qu'il va pouvoir avoir, le bonheur de ses parents, c'est le fait d'aller au musée, au cinéma et tout ça. » (David, ancien responsable du secteur école, Francas)

Les acteurs des deux mondes se posent donc en entrepreneurs de morale (Becker, 1985), tout en justifiant leurs actions dans le registre de la cité civique. En effet, leurs discours sur le système éducatif s'ancrent dans une volonté de démocratisation de l'école et d'accès aux savoirs pour tous, en ciblant les enfants issus des milieux populaires. Ils en résultent des compromis en matière d'action éducative auprès des élèves et de leurs familles. C'est précisément ce qui conforte, aux yeux des acteurs du dispositif, le bien-fondé des ateliers relais et de leurs effets sur les élèves. Ces approches sont porteuses de suffisamment de convergence pour que dans les faits, le dispositif puisse perdurer vingt ans après sa mise en place.

Conclusion

Les relations nouées entre l'Éducation Nationale et l'éducation populaire tissent une histoire commune marquée par des phases de reconnaissance des visions et des actions de l'éducation populaire. En effet, il s'avère que ces mondes partagent des acteurs, des territoires et des technologies qui sont à la base de compromis permettant de façonner des actions communes non seulement au sein du système éducatif mais également en dehors des temps scolaires, largement pris en charge par les associations d'éducation populaire.

Le rappel de ces moments historiques permet de comprendre pourquoi des associations d'éducation populaire ont été appelées à intervenir dans le champ du décrochage scolaire, alors qu'elles y étaient peu présentes jusque-là. Pour expliquer cette convergence, deux raisons se conjuguent.

Dans un premier temps, au fil des évolutions historiques, ces deux mondes ont partagé des acteurs-clés, des technologies qui, initialement, étaient propres à l'un d'entre eux, avant d'être appropriées par l'autre partenaire, et enfin, des idées propres à chacun des deux mondes qui vont converger dans des projets de réformes et/ou des rapports, tel le plan Langevin-Wallon ou encore la lente gestation du collège unique. C'est ainsi que trois associations majeures ont peu à peu été reconnues comme expertes des pédagogies différenciées et, plus largement, de l'émancipation de la jeunesse.

Dans un deuxième temps, ces mondes ont partagé des objectifs communs autour desquels se sont développées des justifications partagées favorisant l'émergence d'actions destinées, notamment, à prendre en charge des situations et des publics apparaissant « problématiques ». Tel est le cas avec la situation des élèves en situation de décrochage. Des solutions communes sont alors élaborées et conduisent ces derniers à collaborer en vue de surmonter la « grande difficulté » personnelle et sociale des classes populaires engendrées par cette situation. Ces dimensions ont justifié la sollicitation des associations d'éducation populaire, perçue comme capables de soutenir l'action des enseignants auprès des élèves décrocheurs, tout en étant bien au fait des exigences de l'action publique.

C'est ainsi que l'articulation des justifications d'ordre civique et par projet donne les clés pour comprendre tant les évolutions propres à chacun de ces deux mondes que celles qui ont

trait à leurs relations. A la jonction d'une justification civique qui fait de la démocratisation de l'éducation un enjeu partagé, et d'une justification par projet, le partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale évolue et se heurte parfois à une fusion des registres pour affirmer sa légitimité dans le champ éducatif.

Ces changements provoquent par là même une évolution des représentations que les acteurs de ces deux mondes se font de leurs partenaires. S'entendant sur l'importance d'une prise en charge des élèves de classes populaires, ils ont su trouver la voie du compromis. Cette rétrospective socio-historique a ainsi pu retracer l'émergence d'un partenariat sur les questions éducatives. Cet éclairage ouvre sur l'appréhension des manières de penser et de mettre en œuvre l'action partenariale sur le terrain. Une telle approche pourrait être applicable à d'autres dispositifs partenariaux comme la médiation culturelle et/ou scientifique, de travail social ou encore juridique.

Références bibliographiques

Baluteau F. 2017 *L'école à l'épreuve du partenariat: organisation en réseau et forme scolaire*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Academia l'Harmattan.

Becker H.S. 1985 *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Éd. Métailié.

Bégot A.-C., 2018, « Genèse et mise en œuvre d'un partenariat en éducation à la sexualité en milieu scolaire »,.

Boltanski L., Chiapello È. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, France, Gallimard.

Boltanski L., Thévenot L. 1991 *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

Boutinet J.-P. 2018 *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 584 p.

Briand J.-P., Chapoulie J.-M. 1992 *Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, Editions du centre national de la recherche scientifique.

Cecchini A., Guilley E., Jendoubi V., Brüderlin M., s. d., « La collaboration interprofessionnelle entre recompositions identitaires et invariants institutionnels », *A paraître*.

Chateigner F., Ihaddadène F., Martin J.-P., 2015, « Animation et animateurs dans la Ligue de

l'enseignement », dans *Regards sociologiques sur l'animation*, La Documentation française, Paris.

De Failly G., 1976, « S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir. », dans *Les Ceméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Maspero.

Derouet J.-L. 1992 *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Éditions Métailié.

Elias N. 2003 *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket.

Fradois G., 2017, « De la cure des âmes à l'évangélisation des corps. Le CLER Amour et Famille : classes dominantes et morale sexuelle », *Genre, sexualité & société*, 18.

Granger C., 2012, « La « petite lanterne du progrès » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 116, 4, p. 69-80.

Grignon C., Passeron J.-C. 1989 *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Points.

Ihaddadène F., 2018, *La marchandisation de l'engagement des jeunes, les « dérives » du service civique à la Ligue de l'enseignement*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris Nanterre, 596 p.

Jacquot A., 2021, *Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale.*, Thèse de doctorat en sociologie, Aix-en-Provence, Aix-Marseille Université.

Kherroubi M., Lebon F., 2017, « Regards sur les mondes professionnels de la “co-éducation”. Introduction au dossier », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 4, p. 7-23.

Le Cor C., 2012, « Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale », *Spécificités*, N° 5, 1, p. 175-190.

Loncle P. 2010 *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Magnan L., 1986, « L'éducation populaire dans le plan Langevin-Wallon », 57-58, p. 273-286.

Morel S. 2018 *Prises en charge intra- et inter-institutionnelles. Pour une sociologie du « partenariat »*, Champ social.

Muracciole J.-F. 1998 *Les enfants de la défaite: la Résistance, l'éducation et la culture*, Paris,

Presses de Sciences po, 371 p.

Nicourd S., 2009, « Éducation populaire : organisation du travail associatif et action publique », *Entreprises et histoire*, 56, p. 62-72.

Ory P., 2016, « La belle illusion: culture et politique sous le signe du Front populaire »,.

Poujol G., 2005, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès, La Revue*, 42, p. 126-130.

Prat I., 2019, *Des instituteurs aux managers de l'éducation populaire. Étude des trajectoires de salariés « permanents » de la ligue de l'enseignement*, Thèse de doctorat, Poitiers, Université de Poitiers.

Strauss A.L. 1992 *La Trame de la Négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme*, traduit par Baszanger I., Paris, L'Harmattan.

Van Zanten A. 2011 *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Accompagner, inclure, co-construire. Accompagner les publics spécifiques.

Travailler auprès d'un artiste : projets d'intégration sociale d'adolescents « en difficulté »

Claire LUCARELLI – LE JOUAN

UR 4571 Éducation, Cultures, Politiques (ECP)
Université Lumière - Lyon 2

Résumé :

Le secteur de l'éducation spécialisée a pu offrir un terreau fertile à des collaborations éducatives inédites avec des artistes professionnels, et ce, dans un contexte de mutations des pratiques culturelles et artistiques. Notre recherche s'intéresse plus particulièrement à certains projets – des chantiers éducatifs de réinsertion, développés depuis les années 1990 – qui ont proposé à des jeunes « en difficulté » de venir travailler pour un artiste, sur son lieu de création (art contextuel en milieu urbain). L'enjeu de notre recherche est de comprendre en quoi « faire l'œuvre » avec un artiste peut-il être identifié par les acteurs comme un fait éducatif.

En nous appuyant sur une méthodologie de l'histoire contemporaine, nous avons reconstitué l'existence de vingt-deux projets collaboratifs, impliquant plusieurs associations de la région Rhône-Alpes. Au regard des premiers résultats, notre communication s'axera sur les circonstances de création de ces partenariats, sur la justification éducative de ces actions, et sur le repérage des environnements d'apprentissage spécifiques au monde de l'art.

Mots clés : éducation spécialisée, éducation par l'art, intégration, travail collaboratif

Introduction

Pour cette communication, nous nous intéressons à une initiative pédagogique dans le secteur de l'éducation spécialisée qui aura bénéficié d'un contexte social et culturel en mutation. Notre propos se base sur l'étude de dispositifs et de pratiques éducatives en collaboration avec des artistes, sur une époque très récente (1990-2014), via des programmes d'insertion proposés par plusieurs organismes d'enseignement spécialisé et associations de prévention de rue basés en région Rhône-Alpes. Suite à notre enquête, nous avons pu identifier une vingtaine de projets socio-éducatifs, s'adressant à des adolescents « en difficulté », dont les modalités étaient les

suivantes : les jeunes étaient mis en situation de travail et contribuaient à la réalisation d'œuvre d'art *in situ*. Autrement dit : le temps d'une création, ces jeunes devenaient l'assistant d'un artiste reconnu.

Par cette formulation pédagogique inédite, ces projets nous permettent de mettre en relief et d'interroger un paradoxe : celui de concevoir une action d'intégration sociale de jeunes « en difficulté » par l'activité professionnelle, mais à travers une activité dans un monde de l'art dont on sait que le modèle de carrière et de réussite professionnelles s'axe sur le talent (Menger, 2020), l'élitisme, la concurrence et l'aléatoire.

Notre étude s'attachera, en premier lieu, à comprendre comment les partenaires ont conçu et ont justifié cette activité dans une visée d'insertion sociale des jeunes. En second lieu, notre analyse repérera les conditions réelles de ces projets ; c'est-à-dire par quelles activités et auprès de qui les jeunes ont été mis en situation d'apprentissage.

Notre communication s'articulera autour du plan suivant : présentation du contexte de la recherche avec des précisions terminologiques, puis énoncé du cadre théorique et de la méthodologie adoptée, et enfin, amorçage des premiers résultats.

I) Contexte

Dans cette partie, nous allons succinctement caractériser le secteur de l'éducation spécialisée, puis préciser l'usage de certains termes utiles à notre propos.

Historiquement, l'éducation spécialisée s'est structurée dans les années 1940 autour du secteur de « l'enfance inadaptée » et de la constitution du métier d'éducateur spécialisé (Boussion, 2013). Loin d'être homogène, le champ d'activité de l'éducation spécialisée englobe une diversité de structures et de dispositifs, d'autorités de tutelle, et de métiers (éducateur, assistante sociale, psychologue...). Le secteur d'activité de l'éducation spécialisée apparaît mouvant, dans sa conception et dans ses pratiques, puisque les professionnels s'adaptent à la

pluralité des problèmes contemporains rencontrés par les individus (risques sociaux et psychologiques).

Que ce soit pour pallier à des situations d'urgences ou pour accompagner les jeunes « en difficulté » sur du long terme, une myriade d'organismes d'éducation spécialisée déploient des dispositifs dont les objectifs peuvent être : d'offrir aux jeunes un cadre de vie (normé, sécurisant), de remédier à leur échec scolaire (alphabétisation, enseignements scolaires élémentaires), de les insérer professionnellement (stages, formations), de les accompagner dans un parcours de soins et d'hygiène de vie (prévention des addictions, soins médicaux, aides psychologiques), ou encore de reconstruire du lien social (cercles familiaux, amicaux, professionnels).

En outre, il convient de définir ce que nous entendons par « jeunes en difficulté ». Cette désignation correspond à des adolescents, au parcours de vie heurté, qui connaissent des problèmes de diverses natures et souvent cumulés (ex : échec scolaire, exclusion sociale, troubles cognitifs, mineurs en danger ou encore mineurs délinquants).

Nous retenons ici l'usage du terme de « jeunes », plutôt que celui de « mineurs » qui renvoie davantage à une qualification civile et judiciaire autour de l'âge de responsabilité.

Dans le cadre de notre recherche, les jeunes concernés sont des adolescents et des jeunes adultes, majoritairement des garçons âgés de 14 à 19 ans. Leur profil de prise en charge n'est pas déterminé en priorité par celui des soins médicaux (handicap physique ou mental, trouble psychiatrique ou psychologique) mais découle de situations de prévention ou de protection de l'enfance, notamment dans le cadre de mesures judiciaires ou des décisions de l'action sociale. De plus, certains de ces jeunes sont dit « difficiles » (Gansel, 2019), c'est-à-dire qu'ils ont épuisé d'autres systèmes de maintien dans un environnement scolaire, familial, et/ou professionnel.

II) Cadre théorique et méthodologie

Cadre théorique :

Nous positionnons notre sujet d'étude dans un champ scientifique qui relève à la fois de la pédagogie et de l'histoire contemporaine. L'énoncé de notre cadre théorique va successivement reprendre les enjeux relatifs à l'intervention artistique dans le travail social, dans les mouvances de l'art contemporain, et dans le secteur de l'éducation.

Tout d'abord, le cadre d'action de l'éducation spécialisée semble difficilement définissable tant il est diversifié et mouvant ; si bien qu'il a pu susciter de nombreux débats sur la fonction même de ce que doit être le travail social (à commencer par la revue *Esprit* en 1972, intitulée « Pourquoi le travail social ? »). Les réponses apportées à cette épineuse question fluctuent selon les époques puisqu'elles sont le reflet des enjeux sociétaux du moment (Moriau, 2018). Néanmoins, les pratiques de l'éducation spécialisée jouissent aussi d'un volant d'actions large qui serait propice à l'innovation. Comme l'analyse Bernard Eme, les pratiques d'insertion contiennent une ambivalence : elles furent souvent considérées comme des pratiques innovantes (inventions pédagogiques, situations expérimentales de travail ou d'activité, nouvelles formes d'organisation, etc.) et en même temps, ces pratiques ont pu être remises en cause par le processus même d'innovation qui implique des rapports stratégiques et des conflits cachés entre les acteurs (acteurs politiques, administratifs, ou du travail social) (Eme, 2000). C'est dans ce cadre vaporeux que des dispositifs inventifs ont pu voir le jour. Au carrefour des secteurs de l'éducation, de la santé et de la justice, les professionnels socio-éducatifs ont parfois pu jouer des interstices existants pour élaborer de nouvelles approches pédagogiques. Le fait de recourir à des professionnels du champ artistique s'est développé au fur et à mesure, suivant des modalités d'intervention éclectiques (représentation théâtrale ou musicale, atelier de formation, art-thérapie, art participatif...). Ce phénomène n'est d'ailleurs pas spécifique à la France, comme le démontre par exemple le succès des cirques sociaux au Canada (Rivard & Vinet-St-Pierre, 2020).

Ensuite, cette jonction entre l'éducation et l'art ne saurait être le fait d'un mouvement unidirectionnel : les professionnels de l'éducation s'intéressant aux artistes et s'adjoignant leurs compétences. La dynamique inverse est tout aussi vraie, et l'intérêt, réciproque. Les créatifs se nourrissent des phénomènes sociétaux, mais plus encore, ils formulent un art qui s'immisce dans la vie quotidienne afin de mieux la questionner ou la transformer. A ce titre, les pratiques artistiques vont devenir plus contextuelles et plus participatives.

Ainsi, les artistes vont choisir de s'extraire des lieux traditionnels d'expression artistiques (musée, théâtre, cirque...) pour agir *in situ* et fabriquer un « art du contexte » (Ardenne, 2009). Ce processus artistique d'« intervention » se fonde sur l'implantation de l'art dans un environnement, dont celui-ci en retour, contribue à le façonner. Cette démarche artistique n'est pas récente, puisque que les mouvants du Fluxus et du Land Art l'expérimentaient déjà dans les années 1960 - 1970. Ces pratiques vont toutefois s'intensifier et irriguer toutes les formes d'art, amenant dès lors à questionner la place et le rôle du public par rapport aux œuvres. Comme l'analyse Paul Ardenne, cette pulsion participative ou « agorétique » (Ardenne, 2009) découle d'une volonté de rapprochement – dans le sens de réduire les distances physiques et symboliques – avec les publics. Ce qui est au cœur de cette réflexion artistique ce sont les formes de relations : les relations tissées, élaborées, vécues entre les artistes et les publics concernés. Le public est d'ailleurs invité à participer à l'œuvre, en façonnant collectivement des projets « d'art en commun » (Zhong Mengual, 2018). Dans certains projets développés depuis les années 1980-90, et souvent soutenus par les bailleurs de fonds publics, l'artiste conduit une activité collective avec des catégories de publics plus ou moins identifiées (habitants d'un quartier, usagers, personnes vulnérables, etc.), et dont les productions offrent une étonnante diversité (ex : réhabilitation d'un logement, construction d'un navire, évènementiel musical). Ce qui questionne dans cet « art en commun », ce n'est pas tant le fait que l'œuvre soit processuelle (et parfois peu spectaculaire ou peu visible pour ceux qui n'y participent pas), mais que l'œuvre emprunte et reformule des formes sociales : initiatives communautaires, concertations démocratiques, ou encore réseaux numériques. Les artistes

questionnent ainsi les relations sociales et proposent aux participants d'élaborer une réflexion, une vision, une contestation ou une solution.

Enfin, les artistes sont appelés à intervenir dans le champ de l'éducation, au sein des écoles, des lieux de soins, des structures sociales ou carcérales, offrant dès lors autant d'opportunités de formes relationnelles, au centre ou en marge, de ces espaces.

Ce recours éducatif aux artistes est désormais un fait acquis dont l'ampleur et la consistance sont à prendre en considération. Cependant, l'action artistique semble contenir une ambivalence constitutive : celle d'une suspicion à l'encontre des artistes et de l'utilité de l'art, et en même temps, celle d'une valorisation extrême de certaines de ses vertus comme la vérité, la beauté et le sublime (Kerlan & Langar, 2015). Désormais, la fonction sociale et éducative de l'art apparaît comme moins discutable et facilite la reconnaissance sociale de l'artiste.

Toutefois, comment comprendre qu'un artiste puisse être considéré comme plus apte à éduquer que ne saurait être ou faire un enseignant ou un éducateur spécialisé ?

Dans la littérature scientifique, deux axes de recherche se dégagent :

- le premier axe s'intéresse à la posture de l'artiste. Au fond, l'artiste ne viendrait pas remplacer le pédagogue, mais en serait une figure « autre » caractérisée par son originalité et sa singularité, produisant parfois une rupture avec l'exigence de transmettre une éducation purement pédagogique (Merle, 2017). En somme, l'artiste et ses œuvres apporteraient un certain « désordre » dans les normes, tout en proposant une autre normativité propre à l'expérience esthétique (Kerlan, 2011).

- le second axe se formule autour des environnements et des activités, complexes et entrecroisées, qui constituent ces espaces d'apprentissage auprès d'un artiste ; fonctionnant comme des espaces hétérotopiques⁷⁸ (Saint-Martin, 2020), avec des effets de seuil (Filiod, 2018), ou encore engrangeant des modifications dans la posture des professionnels (Carraud, 2012).

⁷⁸ En référence à la notion d'hétérotopie développée par Michel Foucault dans son texte « Des espaces autres », publié dans la revue italienne *Architettura* en 1968.

Méthodologie :

Nous avons suivi les principes méthodologiques de l'histoire contemporaine, dans une posture attentive à la part de probabilité historique (Thuillier & Tulard, 1986) au regard de la contemporanéité et de la fragmentation des sources utilisées ; tout en questionnant la valeur des traces mémorielles et matérielles récoltées (Ricoeur, 2003). Notre objectif aura été celui de procéder à un inventaire de projets puis d'en retenir une sélection répondant à notre objet de recherche : « la mise au travail de jeunes en réinsertion sur le chantier d'un artiste en art *in situ* ».

Afin de reconstituer l'existence de ces projets et les circonstances de leur déploiement, nous avons constitué notre corpus :

1) en collectant les données par la recherche en archives publiques (archives municipales, départementales, conseils régionaux et départementaux, ministères) et dans des fonds privés (essentiellement ceux des associations et des particuliers enquêtés). Les documents sont donc de nature hétéroclite (imprimés, numérisés, audiovisuels, radiophoniques) et de fonctions très variées (documents administratifs, articles et reportages de presse, catalogues d'exposition...). La démarche a cependant été conditionnée par l'accès aux données : règles de communicabilité, autorisations des propriétaires, et politiques d'archivage des établissements (existantes ou pas).

2) en recueillant des témoignages directs : dix-huit entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les artistes, les éducateurs, les jeunes et les autres participants ou partenaires des projets. Cette enquête, de longue haleine, a souvent reposé sur l'acceptation des professionnels de divulguer les identités de jeunes de l'époque, et aussi sur la fiabilité de leur mémoire pour des projets qui remontent parfois à une trentaine d'années.

En complément, le travail de recensement des projets a débouché sur la production de fiches d'inventaire. Chaque fiche d'inventaire correspond à un projet socio-éducatif contenant parfois plusieurs actions : chantier, exposition, fabrication d'une ou de plusieurs œuvres d'art. Ces fiches ont été réalisées suivant une trame normée (données temporelles, spatiales,

financières, œuvre d'art produite, images récoltées et ressources afférentes) et ceci, afin de servir de support lors notre enquête de terrain (notamment utilisées pour montrer aux enquêtés les images du lieu et des participants) et de constituer au final une base documentaire la plus exhaustive possible.

III) Présentation des premiers résultats

A partir de notre corpus, constitué d'archives et d'entretiens, nous avons dégagé quatre axes d'analyse : a) le panorama et les caractéristiques des projets, b) les circonstances de création de ces partenariats, c) la justification éducative de ces actions, et d) le repérage des environnements d'apprentissage du monde de l'art.

a) Le panorama et les caractéristiques des projets

Partenaires :

Au total, nous avons identifié vingt-deux projets, dénommés « chantiers », qui ont été développés sur une période longue, de 1996 à 2014. Ils ont été menés par plusieurs organismes du secteur de l'enseignement spécialisé et de la prévention de rue : quatre associations françaises basées dans les départements du Rhône et de l'Isère (CEPAJ de Saint-Genis-Laval, AASDAVE, PREVenIR, MEDIAN), une association indienne : ONG APNALYA, et un institut culturel ministère des Affaires étrangères (Institut français culturel de Palerme).

Le nombre d'adolescents impliqués dans ces projets est plus difficile à déterminer en raison de l'absence de documents institutionnels, comme une liste d'émargement par exemple. Sachant qu'un groupe était constitué en moyenne de six jeunes, et que certains adolescents ont collaboré à plusieurs reprises, nous estimons donc qu'une centaine d'adolescents ont pris part à ces projets.

L'implication des artistes fut caractérisée par des intensités et des temporalités variables : Ernest Pignon-Ernest : deux projets (1996 et 2012), Georges Rousse : dix-huit projets (de 1997 à 2014), Rébecca Loulou : un projet (2000), Perrine Lacroix : un projet (2012). Au total, ce

seront près de trente-six co-productions artistiques qui ont été réalisées dans le cadre de ces partenariats collaboratifs.

Conditions du projet éducatif :

Le dispositif prenait alors la forme de projets⁷⁹ de courte durée et se basait sur le principe d'un service réciproque : l'artiste intervenait gratuitement et l'association, qui lui trouvait parfois un lieu d'intervention pour sa création, lui prêtait la force de travail des jeunes.

Un groupe de six à sept jeunes, encadré par un ou deux animateurs, était constitué pour travailler sur le chantier de l'artiste durant une semaine. Les jeunes étaient retenus sur la base du volontariat et du bénévolat. Le chantier professionnel s'établissait souvent dans un lieu désaffecté ou délabré (prison, bidonville « slum » indien), en France ou à l'étranger, en cohérence avec la démarche artistique de l'artiste.

Les projets ne bénéficiaient pas de financements spécifiques et fléchés (attribution de subventions). Toutefois, ces actions n'auraient pas pu exister sans le soutien des équipes de direction de ces organismes sociaux qui adhéraient au projet, facilitaient les démarches (autorisation de sorties des jeunes) et leur allouaient des moyens matériels (prêt de véhicules, restauration, déplacements).

b) Les circonstances de création de ces partenariats

Premièrement, il est intéressant de comprendre que l'origine de ce partenariat rhizomique a émergé lors d'un projet de résidences d'artistes dans les prisons lyonnaises, dénommé « Complicités d'évasion » et réalisé entre 1991 et 1992. Dans un contexte politique favorisant la démocratisation culturelle (ou, tout du moins, dans les textes législatifs⁸⁰), cette initiative inédite en France a été portée par l'association culturelle des prisons de Lyon, et a

⁷⁹ Ce terme de « projet » est pris au sens d'une « anticipation opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré » (Boutinet, 2012)

⁸⁰ Plusieurs protocoles d'accord entre le ministère de la Culture et le ministère de la Justice ont été ratifiés afin de rendre les pratiques culturelles accessibles à la population carcérale (1986, 1999, 2009).

bénéficié du soutien déterminant du directeur de la prison St-Paul. Au final, la résidence a réuni quarante et un artistes et elle a été prolongée par une exposition itinérante qui présentait les productions des artistes en même temps que celles des détenus. Cette expérience a posé les fondations, conceptionnelles et relationnelles, de projets dans lesquels l'interaction et l'apport réciproque entre personnes de milieux différents allaient devenir un *leitmotiv*. Par la suite, certains artistes vont être recontactés afin de venir présenter leur travail aux pensionnaires du CEPAJ de Saint-Genis Laval (Rhône). Très rapidement, l'idée de façonner des œuvres avec l'aide de ces jeunes va voir le jour. Cela démarrera avec les collages urbains d'Ernest Pignon-Ernest en 1996, puis avec les anamorphoses peintes de Georges Rousse en 1997.

Deuxièmement, un autre fait nous semble significatif, c'est celui du rôle central que tient un des animateurs dans ces projets. Telle une « figure-pivot », cet animateur de l'éducation spécialisée – qui par ailleurs est grand amateur d'art contemporain – va initier et va fait perdurer ces partenariats avec différents artistes. Sa connaissance du milieu de l'art contemporain (artistes, galeristes, conservateurs, critiques d'art, élus à la culture, etc.) le positionne pleinement dans cet univers. La posture de cet animateur est intéressante car elle se situe aux frontières des mondes de l'éducation et de l'art, dont il est reconnu pour ses compétences dans ces deux réseaux professionnels. Ce passionné d'art connaît surtout très bien le travail – les œuvres et les procédés de création – des artistes avec lesquels il a longuement collaboré (Ernest Pignon-Ernest, Georges Rousse, Patrice Giorda, etc.). Cette connaissance fine du processus a été mise au service de l'organisation des projets socio-éducatifs (ex : proposition de collaborations, prospection des lieux pour l'artiste, etc.) ainsi qu'au bénéfice de la médiation entre les artistes et les jeunes participant au chantier.

c) La justification éducative de ces actions

Les porteurs du projet l'affirment d'emblée :

« Le but n'est pas d'en faire des artistes mais seulement de participer à la campagne d'un artiste. » (animateur A).

Ici, on se trouve face à un dévoiement de ce que peut représenter, en première instance, un stage professionnel. L'objectif du stage est dévié car il n'a pas comme vocation l'apprentissage d'un métier, ni même le développement de la compétence de « créativité » liée à cette professionnalité.

De plus, l'artiste n'était clairement pas mandaté par le collectif pour remplir cette fonction de formateur professionnel, néanmoins il n'était pas exempt d'un certain rôle pédagogique :

« (...) moi, en tant qu'artiste, je ne suis pas éducateur, je ne suis pas dans l'organisation répressive de leur éducation. Je suis celui pour qui on va faire quelque chose. En même temps, peut-être hein, je suis le père, l'ancêtre (rires) ! Pas à cause de l'âge, mais je suis celui à qui naturellement on doit du respect parce qu'il amène quelque chose, à voir autre chose, et à faire autre chose. » (artiste A)

L'artiste comme l'éducateur se rejoignent : l'éducation serait donc ailleurs, dans une confrontation à l'altérité :

« Il pouvait être un peu plus marginal, plus abandonné, y compris délinquant, ça ne gênait pas parce que c'était l'idée de la rencontre. C'était une rencontre qu'on leur proposait, c'était de rencontrer un artiste. » (animateur A).

Toutefois, bien que cette rencontre avec le monde de l'artiste fût centrale dans l'approche pédagogique, l'activité proposée n'en restait pas moins professionnalisante. Le projet apportait

ainsi un cadre rythmé par les impératifs d'une production et un environnement professionnel régi par des conventions sociales. Les jeunes engagés devaient donc s'y conformer :

« Il fallait qu'ils apprennent à (se) retenir [leurs états d'âmes] du fait qu'ils étaient avec un artiste ». (animateur B)

En somme, on perçoit toute l'ambiguïté de la justification de ces projets socio-éducatifs : le stage professionnel se trouve dévoyé de sa fonction initiale, même si la « forme scolaire » du stage professionnel reste structurant pour les apprenants, au profit d'une activité centrée sur la rencontre avec l'artiste et sur une confrontation à l'altérité.

d) Le repérage des environnements d'apprentissage du monde de l'art

Grâce au référencement des projets, nous avons pu analyser le fait que les jeunes engagés sur ces chantiers ont été, au final, impliqués bien au-delà du travail manuel pour lequel ils avaient été embauchés.

Evidemment sur le chantier, le travail demandé était la fabrication de l'œuvre *in situ*. Ce travail nécessitait un engagement physique, voire même, cela pouvait s'avérer être une tâche pénible ou périlleuse (casser des cloisons, nettoyer les sols et les murs, colmater avec du polystyrène, peindre en hauteur...). Toutefois, l'activité des jeunes allait parfois au-delà de cette phase de fabrication de l'oeuvre, et se calquait sur d'autres activités propres au travail de l'artiste.

Ainsi, les jeunes ont été enrôlés dans le montage d'expositions, dans des déplacements à l'étranger, dans la communication aux médias lors des vernissages ou encore dans les relations avec les partenaires institutionnels.

« Il y a des journalistes qui sont venus, la télé qui est venue. Ils ont interviewé les jeunes, et donc les jeunes avaient la nécessité d'expliquer pourquoi ils étaient là, qu'est-ce qu'ils

faisaient, qu'est-ce que ça leur apportait, et donc c'était très positif, parce que d'un seul coup, ils voyaient bien qu'on s'intéressait à eux sous une autre facette. » (artiste A)

D'ailleurs, loin d'être un espace autoclave, les chantiers n'étaient pas restreints aux seuls acteurs du projet (les jeunes, l'artiste, les éducateurs) mais impliquaient parfois d'autres participants comme des professionnels (assistants d'artiste, techniciens de la municipalité), d'autres volontaires (jeunes artistes, néophytes), ou des gens de passage (ex : journalistes, conseillers municipaux, membres de la famille).

Dans ce cadre décalé par rapport à leur environnement habituel, ces interactions semblent avoir contribué – dans certains cas – à modifier la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes et que les autres portaient sur eux. Tels des miroirs, l'activité a pu renvoyer un autre reflet de leur personnalité et de leurs compétences ; comme le suggère cette parole rapportée dans l'ouvrage de Georges Rousse :

« "Ouvre le journal, on parle de moi, pas dans la rubrique « faits divers », mais à la page culturelle", annonce notamment l'un d'entre eux à sa mère. » (Rousse, 2014, p. 25)

Ces espaces professionnels et ces interactions auront, somme toute, été pourvoyeurs d'apprentissages inédits et également de développements personnels ; et selon des logiques de confrontation à l'altérité et de « ruptures » souhaitées à escient par les organisateurs des projets.

Conclusion

C'est par sa formulation inédite – l'engagement de jeunes « en difficulté » dans le travail de l'artiste autour d'un projet d'art en commun – que ce dispositif, initié dans les années 1990, mérite que l'on comprenne ce qui a pu motiver cette alliance éducative.

La période concernée (1990-2015) a été porteuse de mutations tant dans le secteur de l'éducation spécialisée (professionnalisations, pratiques innovantes) que dans le secteur des arts (courants des arts contextuels et participatifs, militantisme, politiques de démocratisation

culturelle). C'est dans ce contexte que ces chantiers intersectoriels ont vu le jour. Au carrefour du monde de l'éducation spécialisée et du monde l'art, les dispositifs se sont construits sur la valeur du travail collectif : la contribution de chacun aux tâches de fabrication et de diffusion de l'œuvre d'art, le partage des techniques et l'adaptation aux rythmes du chantier artistique, la présentation de cet « art en commun » soumise aux jugements des observateurs extérieurs. En outre, les partenaires ont volontairement fondé ce dispositif sur la valorisation de l'altérité : avec l'artiste comme figure « autre » et avec des environnements en rupture avec le vécu des jeunes.

A ce stade, il nous reste encore à analyser une partie de notre corpus, portant sur les espaces et les interactions qui ont été mobilisés lors de ces projets, ceci afin de mieux comprendre l'ensemble des vecteurs éducatifs mis en jeu, aussi bien sur le plan du déclaratif que sur le plan de l'environnement matériel.

Références bibliographiques

- Ardenne, P. (2009). *Un art contextuel : Création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*. Flammarion.
- Boussion, S. (2013). *Les éducateurs spécialisés : Naissance d'une profession ; le rôle de l'Association Nationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés (1947 - 1959)*. Presses universitaires de Rennes.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2012.01>
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : Le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, 25(2), 73-84.
- Eme, B. (2000). L'épreuve de l'innovation sociale et les pratiques culturelles. *Création artistique et dynamique d'insertion*, 158. <https://doi.org/2-7475-1361-0>
- Foucault, M. (2004). « Des espaces autres ». *Empan*, 54(2), 12-19. <https://www.cairn.info/revue-empan-2004-2-page-12.htm>
- Filiot, J.-P. (2018). Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, 31, Art. 31. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748>
- Gansel, Y. (2019). *Vulnérables ou dangereux ? : Une anthropologie du souci des adolescents difficiles*. ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/13284>
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1063100ar>
- Kerlan, A., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Éditions Fabert.
- Menger, P.-M. (2020). Sociologie du travail créateur. *L'annuaire du Collège de France. Cours et travaux*, 118, Art. 118. <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.15908>

- Merle, A. (2017). *Le livre d'artiste pour enfants : Une approche esthétique et socioculturelle de l'enfance* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2]. https://theses-2.univ-lyon2.fr/intranet/2017/merle_a/
- Moriau, J. (2018). À quoi sert le travail social ? Trois époques, trois réponses ! *Dynamiques. Histoire sociale en revue*, 7. <https://www.carhop.be/revuescarhop/index.php/category/revue-0/revue-07/>
- Ricoeur, P. (2003). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éditions du Seuil.
- Rivard, J., & Vinet-St-Pierre, M. (2020). À chacun son cirque ! L'examen d'un projet de cirque social visant la pré-employabilité de jeunes en situation de précarité. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 89-110. <https://doi.org/10.7202/1069916ar>
- Rousse, G. (2014). *Georges Rousse : 4234 miles*. Actes sud ; Creux de l'enfer.
- Saint-Martin, C. de. (2020). Les effets d'un espace d'apprentissage délocalisé : Analyse d'un espace scénique. *Géocarrefour*, 94/2. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14741>
- Thuillier, G., & Tulard, J. (1986). *La méthode en histoire*. Presses universitaires de France.
- Zhong Mengual, E. (2018). *L'art en commun : Réinventer les formes du collectif en contexte démocratique*. les Presses du réel.

Présentation des posters

La mobilité étudiante comme transition : quelles représentations ?

Leïla Alendroit

Université de La Réunion – Laboratoire ICARE 7389

La mobilité devient une voie de plus en plus empruntée par les étudiants. Il s'agit d'une expérience singulière (Alaoui, 2019) qui est propre à chacun, à une histoire, à un lieu, et même à un contexte. Notre interrogation porte sur la vision, les représentations qu'ont les étudiants réunionnais de la mobilité. Les représentations qui sont déterminées à la fois par l'étudiant, c'est à dire son vécu ainsi que son histoire et également par le système social et idéologique dans lequel il s'inscrit (Abric, 2003).

L'étudiant qui construit un projet de mobilité a des attentes et des représentations sur sa destination (Jodelet, 2003 ; Abric, 2003). Nous partons de l'hypothèse que ces attentes sont vécues comme une transition entre « ici et ailleurs » qui peut se révéler formatrice pour les étudiants.

En effet, l'expérience de mobilité constitue une période de changements importants pour l'étudiant, dès lors que ce dernier est immergé dans un environnement qui lui est peu ou pas connu. Cette période de changements peut être l'occasion d'un développement appelé transition (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Il est question de s'interroger sur les liens existants entre action (le départ) et représentations (imaginaires) et de comprendre comment les étudiants porteurs d'un projet de mobilité construisent leurs représentations de départ ainsi que leurs attentes en fonction de leur contexte.

L'objet de notre recherche est donc de rendre compte des transitions et des processus d'acculturation, qui participent aux changements de l'étudiant dans ses représentations initiales. Une première enquête est en cours, afin de relever les attentes des étudiants et de déterminer la place des cercles socialisateurs dans leur choix dès lors que « le discours, l'échange langagier

conduit à orienter les actions humaines » (Vincent-Geslin & Ravalet, 2015).

Mots-clés : Représentations, mobilité étudiante, changements, transition

BIBLIOGRAPHIE

- Alaoui, D. (2019). Les échanges et la mobilité à La Réunion. *Revue française d'éducation comparée*, (18), 17-26.
- Abric, J.-C. (2003). 8. L'étude expérimentale des représentations sociales. In *Les représentations sociales: Vol. 7e éd.* (p. 203-223). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203>
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales: Vol. 7e éd.* (p. 45-78). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Vincent-Geslin, S., & Ravalet, E. (2015). La mobilité dans tous ses états. *Représentations, imaginaires et pratiques. SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.5134>
- Zittoun Tania & Perret-Clermont Anne-Nelly. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-15.

L'évaluation d'un dispositif d'aide à l'orientation vers le supérieur : approche socioéconomique

Julien Bourgeade

2^e année de thèse en économie

CLERSE UMR CNRS 8019

Université de Lille

La formation initiale est un premier indicateur du projet de vie d'un individu (Giret, 2000). Cependant, malgré qu'il existe une diversité de choix d'orientation, il faut également compter avec l'ensemble des inégalités perçues par les élèves en amont du Bac.

Les Hauts-de-France (HDF) sont caractérisés par des difficultés marquées d'accès à l'enseignement supérieur (Delhay et Maecker, 2020).

Afin d'apporter des solutions à l'orientation des jeunes sur le territoire, le dispositif PIA 3 « A vous le sup' » est créé par l'Université de Lille, par l'intermédiaire de l'Appel à Projets « Territoires d'innovations Pédagogiques ».

Le dispositif « A vous le sup' » : Porté par l'Université de Lille, ce projet de recherche, retenu dans le cadre du Plan d'Investissement d'Avenir (PIA) fin 2019, vise à faciliter l'orientation des jeunes (de la 3^e à la Terminale) vers l'enseignement supérieur sur le territoire de l'Académie de Lille. L'ambition est de regrouper une multitude d'acteurs du secteur de l'orientation, tels que l'Université de Lille, l'IEP de Lille, mais aussi des associations comme l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) ou Article 1, autour de cette problématique pour créer un réseau de l'orientation pour les jeunes. Le centre associé Céreq (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications) de Lille opère une action d'évaluation du dispositif. Cette action constitue mon terrain d'étude, terrain que je décline en matériaux à traiter pour mener à bien l'évaluation.

Cette communication a pour thématique **l'évaluation d'un projet d'aide à l'orientation dans une approche socioéconomique**. L'analyse du dispositif « A vous le sup' », par l'intermédiaire de son évaluation par le Céreq, sert de base de travail à cette ambition.

Problématique : Que faut-il analyser quand on évalue socioéconomiquement un dispositif d'aide à l'orientation ?

Cadre théorique

Le socle théorique mobilise trois thématiques :

L'orientation

À travers l'analyse de certains auteurs contemporains de l'économie de l'éducation comme Marc Gurgand (2005), nous en examinons le processus. Nous essayons de montrer qu'il est possible de dépasser la Théorie du Capital Humain définie au préalable par les travaux de Theodore Schultz (1959, 1960, 1961), ainsi que la Théorie des coûts individuels de Gary Becker (1964).

L'insertion

L'insertion professionnelle est un concept relativement récent, déduit du développement du salariat et de l'allongement des études. Les travaux de Michel Vernières sur l'insertion professionnelle (1993, 1997) et ceux de François Stankiewicz sur l'économie du chômage et de l'emploi (1984) nous permettent de comprendre comment se concrétise l'insertion professionnelle. En mobilisant les travaux de Jean-François Giret (2000), il est possible de la redéfinir au bénéfice des jeunes et de suivre l'évolution de la pensée économique à ce sujet.

L'évaluation

L'évaluation de politiques publiques est désormais une pratique régulièrement développée en France. Par l'intermédiaire des travaux de Maurice Baslé (2019) et ceux d'Antoine Bozio (2014), nous constatons que ce ne fut pas toujours le cas. Nous observons également la complexité de l'évaluation d'un dispositif d'aide à l'orientation, caractérisé par le nombre conséquent de partenaires impliqués.

Importance de l'approche socioéconomique : raisonner avec des indicateurs chiffrés, quantitatifs, mais questionner ces mêmes indicateurs avec des éléments qualitatifs.

Méthodologie

- **Analyse quantitative :** Afin de mesurer l'efficacité du dispositif en termes d'entrée et de réussite des élèves dans l'enseignement supérieur, nous procédons à la mise en place d'un suivi des bénéficiaires. Ces élèves constituent un groupe test. Nous les comparons avec des données relatives aux élèves de l'Académie de Lille, constituant le groupe témoin. En utilisant des méthodes de mesure d'impact, et plus particulièrement la méthode d'appariement, nous pouvons être en mesure de comprendre l'impact d'un dispositif d'aide à l'orientation sur les élèves bénéficiaires, par rapport aux élèves non bénéficiaires.

- **Analyse qualitative** : Cette étude repose sur une meilleure appréciation des effets du dispositif sur les élèves bénéficiaires et sur les personnels (enseignants, tuteurs...). Dans cet objectif, nous procédons à des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs.
- **Analyse du « réseau » de partenaires** : Des rencontres avec les partenaires nous permettent d'établir un constat sur le phénomène de « réseau » d'acteurs de l'orientation et d'en établir la portée.

Bibliographie indicative :

Baslé, M., Josselin, J.M., Le Maux, B. (2019), Évaluation des politiques publiques – Guide pratique et citoyen, Ellipses.

Bozio, A. (2014), « L'évaluation des politiques publiques : enjeux, méthodes et institutions », *Revue française d'économie*, 2014/4, pp 59-85.

Giret, J.F. (2000), *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, CNRS éditions.

Gurgand, M. (2005), *Économie de l'éducation*, La Découverte.

Stankiewicz, F. (1984), *Économie du chômage et de l'emploi*, CUJAS.

Vernières, M. (1993), *Formation emploi – Enjeu économique et social*, Théories économiques, CUJAS.

Vernières, M. (1997), *L'insertion professionnelle – Analyses et Débats*, Laboratoire d'économie sociale – Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, Economica.

« Émergences numériques de nouvelles pratiques dans l'accompagnement professionnel : entre transformations et vulnérabilités »

Christophe Ducrocq
Laboratoire CIREL, Université de Lille
1ère année de doctorat
christophe.ducrocq.etu@univ-lille.fr
06 44 10 03 12

Mots-clefs **Accompagnement / numériques / transformations / incertitude / rituels**

Fil rouge **Numérique**

La pandémie de la COVID 19 a entraîné un recours massif aux outils numériques d'échanges à distance dans la formation continue : quels sont leurs effets pour les pratiques et les échanges au sein de la relation d'accompagnement professionnel entre un consultant et son bénéficiaire ? Nuisent-ils à la qualité de l'accompagnement ?

L'apprentissage des outils numériques par les accompagnants se réalise dans un continuum d'aller-retour entre un genre professionnel d'usage et un style personnel (Bodoc & Metzger, 2009). Le numérique entraîne une *gestionnarisation* de leurs activités (Robert, 2014), modifiant la nature même de leurs pratiques. Du côté des bénéficiaires, l'illectronisme ou la fracture technique constituent un frein à l'accès à des accompagnements digitaux. Le numérique peut donc être envisagé comme un *pharmakôn* (Stiegler, 2014).

Accompagner, c'est aider l'autre à cheminer vers lui-même (Poulin 2015), dans une relation « inédite » et horizontale (Boutinet, 2007), permettant de créer une forme de « com-position » (Paul, 2009), en vue de réaliser une transformation chez l'individu et l'amener à se construire comme acteur et à accéder à une capacité d'agir (Poulin, 2015).

Des entretiens semi-directifs auprès de 7 accompagnants et de 6 personnes accompagnées au sein d'un cabinet de carrières ont été analysés en utilisant des techniques d'analyse lexicales numériques (Iramuteq⁸¹) et d'analyse de contenus.

⁸¹ <http://www.iramuteq.org/>

Le numérique a bouleversé les pratiques d'accompagnement en modifiant ses modalités. La visioconférence impose un nouveau déroulement des rencontres et une modification de ce qui passe et de ce qui se passe.

Les messageries instantanées permettent aux protagonistes de garder le lien et d'échanger avec une certaine spontanéité qui participe à l'installation d'une proximité. Celle-ci ne remplace cependant pas la proximité et l'intimité de la rencontre en face à face ; afin de la rétablir, les accompagnants imaginent de nouveaux rituels.

On peut dire que ces nouvelles utilisations du numérique – les *smartphone* par exemple – contribuent à définir de nouvelles modalités qui invitent les accompagnants à modifier leurs pratiques individuelles.

Enfin, les accompagnants se retrouvent confrontés à une incertitude et à un paradoxe dans lequel ils doivent inventer de nouvelles pratiques d'accompagnement tout en s'autoformant à des nouveaux outils ; puis, ils doivent apporter dans le même temps une forme d'expertise en formant à leur tour les bénéficiaires qu'ils accompagnent du fait de la fracture numérique ou technologique dont ces derniers sont victimes.

Bibliographie :

Bodoc A et Metzger JL, (2009) Du privé vers le professionnel, une dynamique des apprentissages croisés autour des TIC. *Savoirs*, 2009/2 (N°20), p158 à 179

Boutinet, J. (2007a). Introduction. L'accompagnement dans tous ses états. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 5-16). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Paul M. (2009a). Autour du mot accompagnement. In *Recherche et Formation*, 62, 129-139.

Poulin M (2015), L'accompagnement professionnel des publics : une démarche intégrative indissociable du parcours *Edition Permanente* N° 205 p 31 à 41

Robert, P. (2014). Critique de la logique de la « gestionnarisation »: Au miroir du cas des universités. *Communication & Organisation*, 209-222.

Stiegler B, Béja A, Padis M-O (2014). Le numérique empêche-t-il de penser ?. *Esprit*, 1, 66-78.