

INTER PARES

Revue électronique de jeunes chercheurs en
Sciences Humaines et Sociales

Numéro α | Thématique | Colloque janvier 2015
Condition(s) enseignante(s), Conditions
pour enseigner
Réalités - Enjeux - Défis



Présentation de la revue

I*nter Pares* est une publication en ligne, créée par des doctorants pour des doctorants et jeunes chercheurs, dans le cadre de l'école doctorale 485. Revue de sciences humaines et sociales pluridisciplinaire, elle privilégie les axes centraux de l'école doctorale, c'est-à-dire Education, Psychologie, Information et Communication (ED EPIC). Mais d'autres sciences humaines et sociales y ont aussi leur place, comme c'est le cas dans l'école doctorale elle-même.

La revue vise à une politique de rigueur et d'exigence scientifique, ainsi que de qualité éditoriale, en vue d'accueillir les premières publications de doctorants, en exerçant ceux-ci, avant même ou parallèlement à leurs envois vers des revues consacrées, aux impératifs de l'édition scientifique. Elle entend jouer ainsi un rôle de socialisation au milieu et aux pratiques de l'activité de recherche, de publication et d'édition.

Revue en ligne, *Inter Pares* présente une livraison annuelle autour d'une thématique principale, mais accueille aussi des varia (sous forme d'articles d'une part, de posters d'autre part, ajustés aux exigences d'une publication électronique, et encore de résumés de thèses récemment soutenues dans le cadre d'EPIC). Chaque année, la thématique principale est accordée à l'objet des journées doctorales annuelles ED EPIC.

Avec ce numéro α , *Inter Pares* publie son premier numéro spécial (parallèlement à la sortie du numéro 5). A l'occasion du colloque « Condition(s) enseignante(s), conditions pour enseigner » qui s'est tenu à Lyon les 8, 9, 10 janvier 2015 (à l'initiative de l'ISPEF, de l'Equipe d'accueil 4571 ECP et de l'école doctorale EPIC) et a réuni quelque 400 chercheurs du monde entier, la revue, fidèle à sa ligne, a proposé aux doctorants et jeunes docteurs de publier leurs communications retravaillées.

La revue est animée par un comité éditorial composé de doctorants, sous l'autorité et le contrôle scientifique du directeur de l'école doctorale, et du comité scientifique. Ce comité est constitué de directeurs de thèse de l'école doctorale, de professeurs et de maîtres de conférences d'universités françaises et étrangères qui apportent leur soutien à cette initiative.

Vous souhaitant bonne lecture de ce n°spécial α .

André D. Robert

Directeur d'EPIC, le 20 mars 2016

Sommaire

Page 3. Présentation de la revue et sommaire

Page 4. Editorial

Page 7. Thème 1 : La professionnalité enseignante dans le temps : trajectoires, débuts et fins de carrière

Page 37. Thème 2 : Savoirs, dispositifs, travail enseignant et condition enseignante

Page 81. Thème 3 : Des conditions de possibilité pour enseigner et éduquer

Page 105. Thème 4 : Enseignant-e-s et nouvelles formes de gouvernance

Page 113. Thème 5 : La spécificité des conditions de l'enseignement supérieur

Page 141. Thème 6 : Figures d'enseignants dans les univers créatifs

Page 159. Thème 7 : Conditions enseignantes et formes d'engagement

Page 202. Recommandations aux auteurs, normes APA, comité éditorial, comité de lecture et comité scientifique

Editorial

Scrutée en France ces dernières décennies tant par des chercheurs que par des responsables administratifs et politiques, ou encore par des enquêtes confiées à des instituts de sondage, la condition enseignante a fait l'objet d'études et de rapports, qui ont donné une vue sur la profession en termes d'évolution de l'identité professionnelle et des problèmes de reconnaissance sociale rencontrés par les enseignants. Des études existent aussi à l'échelle internationale. L'expression consacrée « la condition enseignante » constitue un raccourci utile dont on ne peut totalement se passer mais auquel il convient de préférer d'emblée le pluriel, tant les catégories enseignantes et leurs situations sont diverses, tout en ayant un noyau commun, et cela d'autant plus que le groupe professionnel n'a jamais été aussi divers en termes de statut et de formation et qu'il est amené à coopérer avec des professionnels eux-mêmes de plus en plus variés. Le pluriel s'impose aussi dans la dimension comparative internationale, telle que par exemple la publication de l'OCDE *Regards sur l'éducation (Education at a glance)* permet d'y avoir accès en termes statistiques.

Quelles conditions pour enseigner, au sens fondateur de l'expression, paraissent désormais requises pour l'avenir d'une nouvelle ou de nouvelle(s) condition(s) enseignante(s) ? Comment les nouvelles hiérarchisations (des finalités de l'école, des savoirs, etc.) et les fonctionnements en réseaux, plus horizontaux, influent-ils sur les conceptions de l'égalité, sur celles d'une école juste et sur le sens critique des enseignants ? A quels impératifs, à quels principes non repliés sur le passé, mais véritablement en prise sur la contemporanéité faut-il en appeler ? Sont aussi en jeu les conditions pour enseigner, entendues en un sens didactique et pédagogique, ainsi qu'en un sens plus généralement philosophique des conditions de possibilité de l'enseignement à l'époque contemporaine (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008). La condition enseignante, en se confrontant aux conditions pour enseigner, s'impose aujourd'hui comme un nouvel enjeu sociétal, dans un contexte de « pédagogisation » généralisée de la société (Bernstein, 2001, Tyler, 2004) mais aussi de relatif affaiblissement de la reconnaissance des savoirs scolaires concurrencés par d'autres sources de production de savoirs. Ce qui a été appelé « forme scolaire » par certains socio-historiens mérite dans ce contexte d'être réinterrogé. Assistes-t-on à un épuisement de celle-ci et à la perspective de son remplacement par d'autres « formes » ? Des auteurs postmodernes ont pu soutenir que « l'ancien principe [selon lequel] l'acquisition du savoir est indissociable de la formation

(Bildung) de l'esprit, et même de la personne, tombe et tombera davantage en désuétude » (Lyotard, 1979). On ne peut manquer d'évoquer ici les interpellations suscitées par la révolution numérique, le développement de l'e-learning et de l'open-learning.

D'où des interrogations génériques, d'autres plus techniques et particulières. A quelles conditions la condition enseignante ne deviendra-t-elle pas celle du renoncement à la culture scolaire, concurrencée par d'autres formes de culture ? Comment les enseignants négocient-ils le virage des nouvelles diversités liées aux cultures et aux besoins éducatifs particuliers, au questionnement des modèles de laïcité ? Comment s'approprient-ils les missions d'évaluation et de standardisation des compétences réclamées par le pilotage des systèmes publics d'éducation ? En quoi les nouvelles technologies peuvent-elles avoir des conséquences sur l'éventuelle mutation de la « forme scolaire » ? Autant de questions cruciales, dont la liste n'est pas fermée, auxquelles pédagogues et didacticiens mais aussi historiens, sociologues, psychologues, philosophes peuvent apporter leurs réponses (en conférant à celles-ci, autant que possible, une portée généralisable). Si le colloque lui-même a pu croiser une bonne part de ces interrogations, le présent numéro – constitué de propositions émanant de doctorants et jeunes docteurs inégalement répartis dans les différentes thématiques ainsi ouvertes – ne prétend à aucune exhaustivité.

L'enjeu de la réflexion sur la condition enseignante, considérée dans la diversité de ses rapports à la société, et sur les conditions pour enseigner, est bien de concentrer un ensemble de regards, de questionnements et d'apports issus de différents horizons disciplinaires. Un spectre large de sensibilités scientifiques est appelé à contribuer à cet éclairage : pour ce numéro, ont été retenues des approches à orientation sociologique (thème 1), didactique et pédagogique (thème 2), socio-philosophique (thème 3), esthétique (thème 5), et des focalisations sur tel secteur spécifique (l'enseignement supérieur, thème 4), ainsi que sur des questions socio-politiques (l'évolution des formes d'engagement dans le monde enseignant, thème 6) ou sociétales (la manière dont les diversités et inégalités peuvent interpellier la condition enseignante aujourd'hui, thème 7).

Le lecteur pourra ainsi se repérer dans les sept thèmes cités :

- **Thème 1** : La professionnalité enseignante dans le temps : trajectoires, débuts et fins de carrière.
- **Thème 2** : Savoirs, dispositifs, travail enseignant et condition enseignante.
- **Thème 3** : Des conditions de possibilité pour enseigner et éduquer.
- **Thème 4** : Enseignant-e-s et nouvelles formes de gouvernance.
- **Thème 5** : La spécificité des conditions de l'enseignement supérieur.
- **Thème 6** : Figures d'enseignants dans les univers créatifs.
- **Thème 7** : Conditions enseignantes et formes d'engagement.

La direction de la revue remercie pour leur expertise, spécifique à ce numéro, les collègues sollicités :

Nadja Acioly-Regnier, Françoise Carraud, Stéphanie Colin, Gilles Combaz, Alain Kerlan, Françoise Lantheaume, Philippe Meirieu, Frédéric Mole, Noëlle Monin, André D. Robert, Jean-Yves Seguy

André D. Robert,

Directeur de l'ED EPIC 485

Directeur de publication.

Thème 1

La professionnalité enseignante dans le temps : trajectoires, débuts et fins de carrière

Magali Boutrais	Comment les professeurs d'école débutants construisent-ils leur professionnalité lors de leurs premières années d'exercice ?	EMA / Cergy-Pontoise	Page 9
Nada Chaar	Mission vs raison. Comment le mode d'entrée subjective dans le métier d'enseignant du secondaire influence-t-il l'engagement professionnel ?	CURAPP-ESS / JV Picardie	Page 17
Crispin Girinshuti	Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme	GReSTE-HEP / Vaud Genève	Page 27

Depuis quelques décennies, sous l'effet des évolutions de l'organisation du système scolaire et de son pilotage, en lien avec les transformations économiques et des demandes sociales, le métier d'enseignant (dans le premier comme dans le second degré, et même dans le supérieur) est particulièrement exposé. D'une manière générale, les exigences de professionnalisation des enseignants se sont accrues, notamment pour les débutants. Ainsi les dernières réformes de la formation initiale des enseignants (la « masterisation » en 2010, puis la création des ESPE en 2013) visent une amélioration de la professionnalisation. Dans le même temps, la durée de la carrière s'allonge tandis que la formation continue des enseignants en poste s'est considérablement réduite. Les enjeux sociaux et professionnels des débuts et des fins de carrière sont diversement traités : une priorité étant accordée aux débutants avec la double préoccupation d'empêcher les départs et de leur faire rapidement intégrer les nouvelles normes du travail enseignant. Les fins de carrière sont, quant à elles, encore peu explorées et leurs enjeux sont sous-estimés par l'institution alors même qu'elles questionnent le rôle de l'expérience (et de sa transmission), celui des trajectoires professionnelles, du maintien de l'efficacité et de la préservation de la santé au travail.

Les questions du travail, de l'activité et de la professionnalité des enseignants seront au cœur des réflexions du symposium. La professionnalité, entendue comme un système de normes et de valeurs historiquement construites et mises en œuvre dans l'activité, sera envisagée dans son épaisseur temporelle, à différents moments de la carrière. Comment les enseignants débutants construisent-ils leur professionnalité lors de leurs premières années d'exercice ? Comment les enseignants expérimentés, en cours et en fin de carrière, se maintiennent-ils dans le travail ? Quel est le rôle des trajectoires des enseignants ? Quelles épreuves et quelles ressources façonnent et forment les enseignants tout au long de leur carrière ? Quelles sont les normalisations et renormalisations de leur travail aux différents niveaux de l'école et en fonction des différents lieux d'exercice ? Selon quelles configurations et reconfigurations pour les individus, les collectifs et les environnements de travail ? Quelles en sont conséquences pour le métier lui-même ?

Comment les professeurs d'école débutants construisent-ils leur professionnalité lors de leurs premières années d'exercice ? Une approche par l'aide à la description en première personne de l'expérience vécue

Magali Boutrais

Laboratoire EMA - Université de Cergy-Pontoise

Résumé

Notre travail de recherche, dans le cadre d'un doctorat porte sur la construction de la professionnalité des professeurs d'école débutants, à partir d'une approche par la description en première personne de l'expérience vécue. Grâce à l'entretien d'explicitation, au service de cette approche psychophénoménologique, nous avons mis en évidence des compétences émergentes, chez les PE débutantes de notre corpus, ainsi que des compétences déjà conscientisées. Ces deux types de compétences sont sous-tendus par des valeurs sous-jacentes, que nous avons pu identifier. Cette recherche présente un intérêt dans le cadre de la formation initiale des futurs professeurs d'école et dans la formation continue des professeurs d'école débutants ou expérimentés. De plus, certains éléments de la méthodologie employée peuvent être utiles à la formation des formateurs.

Mots clés : gestes professionnels, entretien d'explicitation, psychophénoménologie, professeurs d'écoles

Abstract : How beginning school teachers build their professional awareness during their first working years? A first-person descriptive approach of real-life experience.

Our PHD work, concerns the construction professional consciousness of the novice primary school teachers, Using an approach by first person description of the real-life experience. Thanks to the clarification interview, helping our psycho-phenomenological approach, we highlighted emerging skills, in the case of beginners' primary school teachers, as well as already raised awareness skills. These two types of skills are influenced by underlying values, which we were able to identify. This research presents an interest within the framework of the initial training of the future primary school teachers and in the in-service training of the novice or experimented primary school teachers. Furthermore, some elements of the present methodology can be useful for the training of trainers.

Key words : professional gestures, clarification interview, psycho-phenomenology, primary school teachers

Pour citer cet article :

Boutrais M. (2015). La professionnalité en construction des professeurs d'école débutants : une approche par l'aide à la description en première personne de l'expérience vécue. *Inter Pares* α , 9-15. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : mboutrais@free.fr

Comment les professeurs d'école débutants construisent-ils leur professionnalité lors de leurs premières années d'exercice ? Une approche par l'aide à la description en première personne de l'expérience vécue

Magali Boutrais

Nous présentons ici notre travail de thèse en cours d'achèvement. Dans un premier temps, nous exposerons les interrogations qui ont motivé notre recherche sur la construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles entrant dans le métier et notre point de vue psychophénoménologique de cette professionnalité en construction, si elle existe. Dans une deuxième partie, nous relaterons quels sont les professeurs des écoles de notre corpus, la méthodologie adoptée et l'intérêt d'une approche par la description en première personne dans le champ des recherches sur l'« agir enseignant ». Enfin, nous aborderons, dans une troisième partie quelques résultats de notre travail ainsi que les limites de cette recherche et les prolongements possibles.

1. Une étude de l'activité des professeurs d'école débutants, par une approche psychophénoménologique

1.1 Nos intentions de recherche

En quoi l'étude des verbalisations en première personne des professeurs d'école débutants, obtenues grâce à l'entretien d'explicitation, permet-elle de mieux connaître la façon dont ils acquièrent des compétences professionnelles ?

A partir des verbalisations obtenues sur leurs pratiques d'enseignement en classe, nous nous intéressons, notamment, aux interactions enseignant/élève(s), aux prises d'informations et aux prises de décisions, pendant l'action (comment s'opèrent-elles ?). Comment les enseignants agissent-ils en situation de classe ? Comment prennent-ils en compte leur contexte professionnel dans l'action ? Les PE débutants ont des savoir-faire, comment les mettent-ils en œuvre ? Peut-on parler alors de « professionnalité émergente » (Jorro, 2010) et de

« développement professionnel » (Bailleul, Thémines, Wittorski, 2012) ?

Nous verrons aussi si les professionnels prennent conscience des compétences professionnelles qui émergent des verbalisations alors qu'elles étaient implicites ou seulement esquissées. Nous porterons une attention particulière aux valeurs sous-jacentes à ces compétences professionnelles et à la professionnalité en construction.

Nous prenons le parti d'accéder au vécu de la personne, de son point de vue (à l'aide de l'entretien d'explicitation), afin de mieux comprendre ce que fait le sujet et qui n'est pas observable quand il enseigne en classe. Nous définirons ce que sont les verbalisations en première personne et une recherche en deuxième personne, puis nous cernerons l'intérêt et les limites d'une telle approche. En d'autres termes, nous présenterons ce qu'est la psycho-phénoménologie, la manière dont elle procède et l'accès à l'expérience vécue qu'elle permet.

1.2 L'approche psychophénoménologique, par la description de l'expérience vécue en première personne

Nous souhaitons aborder l'expérience vécue en classe par les PE débutants de leur point de vue subjectif. Notre intention n'est pas de décrire avec un regard extérieur comment se déroule une séance de classe menée par un enseignant débutant, ce qui serait un discours « en troisième personne » (il ou elle fait ceci ou cela). Nous adoptons ici une approche psychophénoménologique, telle que Vermersch (1994) l'a conçue de l'étude de la pratique de classe des PE débutants.

1.2.1 En quoi consiste la psycho-phénoménologie ?

Vermersch, chercheur en psychologie expérimentale au CNRS, ressent la nécessité de s'intéresser à la subjectivité de l'individu, dans les années 1990. Il va alors progressivement élaborer une méthode d'entretien permettant d'accompagner une personne pour qu'elle accède aux « différentes couches » d'un vécu passé, en l'expérimentant au sein du Groupe de recherche sur l'Explicitation (GREX, fondé en 1991). L'entretien d'explicitation est né (Vermersch, 1994), basé sur la théorie du « réfléchissement » de Piaget et sur la théorie de la conscience phénoménologique d'Husserl. Vermersch définit ainsi la psychophénoménologie dans un article de la revue *Psychologie française* :

A la différence de la psychologie dominante aujourd'hui, la psycho-phénoménologie réintroduit le point de vue en première et seconde personne comme ressource complémentaire à l'exploitation des traces et des observables qui caractérise le point de vue en troisième personne. (Vermersch, 1999)

Au sein Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX, fondé en 1991), de nombreux chercheurs, d'horizons divers s'intéressent à l'accès au vécu selon le point de vue du sujet. Parmi eux, Maurel, enseignante en mathématiques et chercheuse en didactique des mathématiques et sur l'explicitation (Maurel et Sackur, 2010), définit la psycho-phénoménologie comme « un nouveau domaine de la psychologie qui a pour but de développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et développer les catégories et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description. » (op. cit. p. 156)

L'entretien d'explicitation et la psycho-phénoménologie sont donc intimement liés, le premier étant le moyen d'ouvrir une recherche psycho-phénoménologique.

1.2.2 Qu'apporte l'entretien d'explicitation dans une recherche sur le vécu de classe des PE débutants ?

De nombreuses études existent sur la pratique des enseignants dans leur classe, sur les enseignants du premier degré débutants, également, qui proposent une approche « en seconde et en troisième personne », puisque le chercheur commente, interprète les traces de l'activité de l'enseignant, en sa présence ou en dehors (Altet, 2002 ; Vinatier, 2009 ; Beckers, 2007). A l'instar de ce type de recherches qui présentent un intérêt certain, nous avons choisi d'étudier l'évocation d'un moment de classe vécu par le PE¹ débutant et qui s'est bien passé. Nous souhaitons ainsi prendre en compte le point de vue du sujet, étudier ce à quoi il est attentif au cours d'une séance de classe, comment il s'adapte aux événements qui surviennent et comment il ajuste ses gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2002) dans l'action. Autant d'éléments qui ne sont pas directement observables, puisqu'ils résultent d'une interrelation permanente entre le monde extérieur (le contexte de l'action) et le monde intérieur du sujet (sa subjectivité). Ces éléments nous semblent avoir été peu explorés jusqu'alors, à travers les recherches existantes, mais nous paraissent pourtant dotés d'un double intérêt : d'une part, mieux connaître l'activité du sujet (interne et externe, ou visible et invisible) et,

d'autre part, documenter le « comment » de l'exécution de certains gestes professionnels.

Après avoir succinctement expliqué l'approche choisie pour notre recherche, nous allons maintenant présenter le corpus de professeurs des écoles étudié et la méthodologie de recherche adoptée.

2. Le corpus de professeurs d'école étudié, la méthodologie de recherche et les apports sur l'« agir enseignant » :

2.1 Notre corpus de professeurs d'école et notre méthodologie de recherche

Nous allons préciser comment a été constitué notre corpus de professeurs d'école débutants. Cela nécessite de revenir sur notre activité professionnelle de formatrice dans le premier degré. Nous occupons un poste de Conseillère pédagogique avec la spécialité Arts visuels dans le premier degré.

Les PE débutantes que nous avons interviewées sont des personnes que nous avons vu dans le courant de l'année scolaire 2011/2012 dans le cadre d'une visite-conseil. Nous leur avons présenté nos intentions de recherche et elles ont acceptées d'y participer. Nous avons choisi des PE en classe de maternelle et en classe élémentaire. Cependant, comme elles pouvaient choisir la situation de classe qu'elles souhaitaient évoquer, certaines ont choisi un moment dans leur classe de l'année précédente.

Notre étude comprend des entretiens effectués auprès de six PE débutantes, enseignant dans un même département, mais dans des écoles différentes par le contexte socioculturel des élèves, en classe maternelle et élémentaire. Ces enseignantes, interrogées en 2012, sont issues de la formation en IUFM (avant la masterisation) elles sont entrées dans le métier depuis un ou deux ans (Titulaire première année ou Titulaire deuxième année). Auprès de chaque enseignante, nous avons recueilli un entretien d'explicitation, en leur demandant d'évoquer un moment de classe qui s'est bien passé, et pour trois d'entre elles, nous avons effectué un deuxième entretien, après qu'elles ont lu le premier entretien retranscrit, afin de d'obtenir leurs réactions suite à cette lecture. Cela nous amène à un corpus de neuf entretiens au total d'une durée pouvant aller d'une heure à une heure et demie.

¹ Abréviation utilisée pour « professeur d'école »

Notre intention, avec l'entretien d'explicitation, est de permettre au sujet de recontacter un moment passé spécifié, donc singulier, et, dans notre étude, un moment de classe « qui s'est bien passé » (selon la consigne, délibérément large), où l'enseignante débutante s'est sentie l'« enseignante de la classe ». Il est important pour nous que le moment soit choisi par le PE et que ce soit un moment positif puisque notre objet concerne des gestes professionnels en construction. Nous cherchons ainsi à avoir des informations détaillées sur les strates du vécu, lors d'un moment de classe qui est significatif pour le PE débutant en termes d'identité professionnelle, puisqu'il s'y reconnaît comme un professionnel compétent. Nous formulons l'hypothèse que si le moment évoqué est significatif et positif pour le sujet, il peut être porteur d'éléments importants et de valeurs pour le sujet (Faingold, 2001, 2011). Les premiers entretiens se sont déroulés de la façon suivante :

- La PE est invitée à « laisser revenir en mémoire un moment de classe qui s'est bien passé », quand elle l'a trouvé, nous lui demandons de s'assurer que c'est bien un moment positif, puis de nous le raconter ;
- Dans un second temps, nous l'invitons à choisir dans ce récit, le moment qu'elle souhaite explorer. Et là, nous commençons un entretien d'explicitation, en accompagnant le sujet dans une posture d'écoute particulière, apprise lors de stages spécifiques de formation à l'explicitation (Vermersch, 1994). Cet accompagnement que nous ne détaillerons pas ici, vise à permettre au sujet de recontacter le vécu passé et de rester en contact avec lui (position de parole incarnée), afin d'explorer toutes les strates du vécu, auxquelles le sujet n'était pas forcément attentif au moment de l'action, mais qui se sont inscrites dans sa « mémoire passive ». Pour provoquer ce « passage du pré-réfléchi au réfléchi », l'intervieweur accompagne le sujet afin d'« élucider » les actions passées (fragmentation) et d'obtenir des détails fins sur les prises d'informations et les prises de décision effectuées dans le moment spécifié. La verbalisation de ces informations détaillées provoque souvent des prises de conscience de la part de la personne qui est en position de parole incarnée ;
- Dans un troisième temps, après l'explicitation du moment de classe, nous demandons à la professeure d'école, dans un temps de réflexion a posteriori, « ce qu'elle a su faire dans ce moment ». Ainsi, nous lui demandons de mettre en mots les prises de

conscience éventuelles, ce qui constitue des savoir-faire professionnels, voire déjà des éléments de son identité professionnelle (des valeurs auxquelles elle tient).

Le deuxième entretien se déroule, après que la PE a reçu la retranscription du premier entretien par mail et l'a lue. Nous lui demandons de « laisser revenir le moment où elle a relu l'entretien et de voir qu'est-ce qui lui revient de ce moment ». Nous visons ici la verbalisation des pensées provoquées par la relecture, en ne relançant que dans le but d'obtenir des informations subjectives. Au cours de ce deuxième entretien, nous abordons d'une part, ce que l'enseignante a su faire, et d'autre part, ce qu'elle identifie comme important pour elle. Ces éléments sont le reflet, selon nous, d'une part de la « professionnalité émergente » (Jorro, 2011) des professeurs d'école débutantes interviewées.

Une fois le recueil des données ainsi effectué, nous avons procédé à une analyse fine des verbatim obtenus, en partant, notamment du schéma des satellites de l'action, élaboré par Vermersch, mais en l'adaptant à notre recherche. Nous avons ainsi défini un code de couleurs utilisé pour surligner, dans les retranscriptions des entretiens les différents types d'énoncés obtenus (douze catégories ont ainsi été distinguées²). Puis, pour chaque entretien, nous avons isolé certains passages significatifs de la mise en œuvre d'un savoir-faire par la PE ou d'un geste professionnel remarquable.

Nous présentons maintenant quelques résultats de notre recherche. Nous avons choisi, ici, de relater ces résultats en nous appuyant sur la théorie de l'« agir professionnel » (Jorro, 2002 ; Bucheton, 2009) et plus précisément de l'« agir enseignant ».

2.2 Que nous apprend cette recherche sur l'« agir enseignant » (Bucheton, 2009) ?

Si nous reprenons la nomenclature des gestes professionnels identifiés par Bucheton et Jorro, les auteurs distinguent les « gestes de métier » des « gestes professionnels ». Les premiers ont des « dimensions structurantes et symboliques », tandis que les seconds « offrent des jeux dans l'activité, notamment à travers les gestes d'ajustement qui caractérisent l'extrême disponibilité et réactivité de l'enseignant en classe. » (Bucheton, 2009, p. 23) Ces gestes constituent l'« agir

² Contexte de la situation de classe, Commentaires, État interne de l'enseignant à la fin de l'entretien, Actions de l'enseignant, Prises d'information, Prises de décision, Gestes mentaux et pensées

privées en cours d'action, Actions et interactions avec les élèves, (« on »), Actions et réactions des élèves, paroles des élèves, Intentionnel : buts, objectifs, finalités, Croyances, valeurs de l'enseignant, Les savoirs.

professionnel » que propose Jorro (2002) dans lequel s'entrelacent « parole-pensée-action-relation ».

Dans notre recherche, nous avons identifié des gestes professionnels, parmi lesquels des « gestes langagiers » (des styles de questionnement des élèves spécifiques, par exemple), des « gestes de mises en scène des savoirs », des « gestes d'ajustement » et des « gestes éthiques » (Bucheton, 2009, p. 23). A la suite de Jorro, nous verrons comment « la question du style professionnel, des gestes professionnels », permet de rendre compte de « la singularité de l'agir » et nécessite un « détour par les postures professionnelles » (Jorro, 2002, p.57). A partir des données recueillies dans les entretiens menés, nous identifions *des postures professionnelles émergentes* chez les PE débutantes. « La posture professionnelle relève de l'attention que (les formateurs et) les enseignants accorderont aux relations qu'ils entretiennent (avec les stagiaires ou) avec les élèves, ou avec d'autres professionnels », selon la définition de Jorro (op.cit.). Toute posture professionnelle est nécessairement située, relative à un contexte singulier. Nous verrons si les quatre postures professionnelles identifiées par Jorro (« l'instructeur », « l'entraîneur », « le didacticien », « le passeur », op.cit.) peuvent être repérées dans les données recueillies auprès des PE de notre corpus. Sachant que le PE « circule entre plusieurs postures professionnelles pour faire face à la complexité des situations, à la possibilité de dialoguer avec plusieurs registres de l'éducation » (op.cit.), nous attachons une attention particulière à la manière dont les PE débutantes interviewées passent d'une posture à l'autre.

Ces postures sont sous-tendues par des valeurs, comme le dit Jorro, (...) *agir une posture, c'est revenir tout à la fois sur les valeurs qui nous meuvent, sur les aspects que nous délaissions pour instaurer une certaine forme d'unité de soi devant autrui* (...) (op.cit. p. 72). Nous verrons quelles sont les valeurs dont les PE débutantes interrogées sont porteuses dans leur pratique professionnelle. Ce qu'elles nous disent de leur monde intérieur dans une situation spécifiée fait état de ces valeurs qui les portent. L'ensemble de ces postures professionnelles émergentes et de ces valeurs constituent la « professionnalité émergente » des PE débutantes.

Tout d'abord, nous présentons quelques résultats issus de l'analyse des verbalisations obtenues à l'aide des entretiens d'explicitation.

3. Résultats de notre recherche, limites et prolongements

3.1 Quelques résultats issus de l'analyse des verbatims

Nous soulignons l'importance de la corporéité dans l'agir enseignant qui se dégage de toutes les verbalisations recueillies. Dans différentes situations, et pour des motifs divers, les PE débutantes interrogées utilisent la position de leur corps afin d'appuyer un geste professionnel. Voici quelques exemples :

- En classe de maternelle, pour pratiquer un « geste d'étagage » (Jorro, 2002), une PE s'approche de l'élève, pour l'observer ou s'en rapprocher pour interagir avec lui, afin de l'aider à réaliser une tâche ;
- En classe élémentaire, dans une classe à double niveau, une autre PE modifie sa position physique dans la classe au moment où elle change de modalité de travail avec les élèves (travail avec un groupe d'élèves, puis travail avec la classe entière).

Dans chaque cas, nous avons pu amener les PE à décrire, en détail, qu'elles étaient leurs prises d'informations en action et quelles prises de décisions s'en suivaient. Nous avons pu remarquer que les PE étaient très attentives aux corps des élèves et aux expressions du visage (le regard et sa direction, notamment).

A partir de ces prises d'informations sur les élèves, les professeurs d'école débutantes « ajustent » leurs actions dans l'instant. Nous faisons référence ici aux « gestes d'ajustement » (Jorro, 2002). Cet ajustement peut consister, parfois, à changer le cours de la séance, par rapport à ce qui été prévu initialement, ou bien à modifier une phase de la séance ou une modalité du déroulement de l'enseignement.

Cette capacité d'adaptation à la situation, dans l'instant, semble être une compétence émergente relevée chez toutes les professeurs d'école interviewées.

Nous définissons ainsi une « compétence émergente » : c'est un savoir-faire professionnel mû par une intention, un sous-but, qui est en cours de construction chez les professeurs d'école, qui souvent, n'est pas encore conscientisé, mais est présent dans la description en première personne d'une expérience de classe.

Nous avons identifié quatre compétences émergentes chez les PE débutantes de mon corpus. Ces

compétences reflètent des actions mues par des intentions (ou sous-buts). Les quatre compétences émergentes sont :

- Faire verbaliser les élèves ;
- Favoriser les interactions entre les élèves ;
- Écouter et prendre en compte la parole des élèves ;
- Utiliser son corps et son positionnement dans la classe.

Pour chacune de ces compétences émergentes, des sous-buts ont été repérés chez plusieurs PE débutantes. Nous donnons, ici, un exemple pour la compétence émergente *faire verbaliser les élèves*, pour leur demander de reformuler les consignes de l'activité ou pour leur demander d'explicitier leurs procédures.

Nous avons aussi recueilli les compétences conscientisées des professeurs d'école débutantes de notre corpus, en leur posant la question « Qu'avez-vous su faire ? » après l'évocation d'un moment spécifié. Ces compétences conscientisées sont :

- Décider de ne pas intervenir ;
- Permettre à certains élèves d'être capables d'expliquer aux autres ce qu'ils ont compris ;
- Faire reformuler les consignes par les élèves ;
- Questionner les élèves de différentes manières pour guider leur réflexion ;
- Faire travailler les deux niveaux ensemble sur une même notion, dans une classe à double-niveau ;
- Faire manipuler les outils pédagogiques par les élèves au cours de plusieurs séances, pour les rendre autonomes, en classe de maternelle ;
- Organiser la classe en prévoyant deux activités différentes au lieu de quatre, en classe de maternelle (modifier les modalités de travail).

Ces compétences conscientisées peuvent être rapprochées de certains gestes professionnels (gestes langagiers, gestes d'étayage, selon Jorro). Parmi les compétences conscientisées et les critères que les PE débutantes exposent pour justifier que c'est un moment qui s'est bien passé, nous observons que les professeurs d'école « s'autorisent à » ou « osent ». Par exemple, une PE s'est autorisée à ne pas intervenir tout de suite, une autre s'est autorisée à observer les élèves en train de réaliser l'activité demandée.

Les compétences émergentes et les compétences conscientisées sont l'expression de gestes professionnels de différents types.

A la suite de Bucheton (2009) et Alin (2010), nous retenons des « gestes professionnels » qu'ils sont adressés à autrui, porteurs de sens et sous-tendus par des valeurs, dans une relation humaine spécifiée.

Au cours du premier ou du deuxième entretien, nous avons pu mettre en évidence des valeurs sous-jacentes auxquelles les professeurs d'école tiennent, en leur demandant « qu'est-ce qui est important pour vous, en tant qu'enseignante ? ». Quatre valeurs apparaissent dans les verbalisations obtenues. Ces valeurs sont :

- Créer un climat de confiance avec les élèves (utiliser l'humour, respecter et écouter les élèves, faire preuve d'équité) ;
- Donner confiance en eux aux élèves (responsabiliser les élèves, motiver les élèves et les encourager, « voir qu'un élève est capable de transmettre à un autre le déclic pour comprendre quelque chose ») ;
- Aider les élèves en difficulté (« être à côté de l'élève, le canaliser, l'encourager, lui expliquer », identifier le type de difficulté des élèves et y remédier par une relation individualisée) ;
- Rendre les élèves autonomes.

Ces valeurs professionnelles sont les piliers d'un « je » professionnel en construction chez les professeurs d'école débutantes interviewées. Ces valeurs exprimées et intériorisées par les enseignantes débutantes de notre corpus tendent à se constituer en « ethos professionnel » (Jorro, 2002), considéré comme un « ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle ». Selon Jorro, l'ethos professionnel est à la fois le reflet des valeurs que porte l'acteur, mais aussi ce qui l'amène « à interroger son positionnement dans l'action ou encore à défendre des valeurs en situation professionnelle ».

En accord avec cette approche de l'ethos professionnel, nous remarquons que les professeurs d'école débutantes construisent leur « je » professionnel, dans un premier temps dans la relation à autrui (à l'élève). Est-ce dû au fait qu'elles sont débutantes ? Est-ce un passage obligé pour un professionnel, avant de pouvoir énoncer les bases de sa « professionnalité émergente » ?

Avant de clore cette présentation de nos travaux, nous exposons certaines limites de notre recherche et les prolongements possibles de celle-ci.

3.2 Les limites de notre recherche et les prolongements

Nous tenons à faire état, ici, des limites de notre recherche et des prolongements possibles. En effet, le nombre de PE débutants interrogés est assez faibles (six personnes) et ces quelques exemples de PE entrant dans le métier ne sont en aucun cas représentatifs de la

population des T1-T2³. De plus, nous n'avons pas interviewé d'homme PE débutant, or il en existe, même s'ils sont peu nombreux⁴ dans le premier degré. Observerions-nous les mêmes gestes professionnels, les mêmes postures professionnelles de la part des PE de sexe masculin ?

Nous pensons qu'il aurait été souhaitable de pratiquer un nombre plus important d'entretiens avec chacune des personnes interrogées, afin d'étudier la constance ou l'évolution de l'agir professionnel, pour une même personne au cours de la même année d'exercice ou sur deux ans, par exemple.

Il serait intéressant, en guise de prolongement, d'étudier le « développement professionnel » des PE débutants en effectuant une étude longitudinale comportant des entretiens espacés, mais sur une temporalité plus longue (interroger les mêmes personnes après quatre ou cinq ans d'enseignement).

Nous retiendrons que l'approche par la description du vécu en première personne et l'aide de la psychophénoménologie nous ont permis de mettre en évidence certaines compétences émergentes des professeurs d'école débutantes, mais aussi des compétences déjà conscientisées. Les professeurs d'école s'appuient sur ces compétences pour agir et leurs actions sont soutenues par des valeurs qu'elles incarnent dans leurs gestes professionnels. En ce qui concerne les applications possibles de notre travail, deux pistes envisageables :

- L'une dans la formation des enseignants (dans les Masters Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation) ;
- Dans la formation des formateurs de formateurs.

Dans la formation des enseignants, il me semble important que les enseignants envisagent leur métier dans une perspective de « développement professionnel » et puissent apprendre à prendre de la distance avec leur pratique afin de l'améliorer au service de l'apprentissage des élèves. En cela, l'entretien d'explicitation, peut être un outil intéressant car il permet une mise à distance entre le sujet et son action vécue. D'autre part, ce type d'entretien permet d'outiller les enseignants afin qu'ils puissent mieux écouter et questionner leurs élèves, et donc leur

permettre d'avoir une meilleure vision de la façon dont les élèves apprennent.

Pour la formation des formateurs, cet outil s'avère puissant car il permet aux formateurs de formateurs de faire accéder les formés à la réflexivité du praticien, chère à Schön et Perrenoud, et indispensable pour favoriser le « développement professionnel » des formés.

Bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bailleul, M., Thémines, J-F. et Wittorski, R. (2012) (coord.) *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse, France : Octare.
- Beckers, J. (2007). *L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octares.
- Faingold, N. (2001, 2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. Dans Hatano, M. et Le Meur, G. (dir.) *Approches pour l'analyse des activités*, Paris, France : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF.
- Jorro, A. et De Ketele, J-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maurel, M. et Sackur, C. (2010). *Faire l'expérience des mathématiques*. Lyon, France : Aléas.
- Vermersch, P. (1994, 2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique, *Psychologie française*, 44(1), 7-19.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, France : PUR

³ Titulaires 1^{ère} année, Titulaires 2^{ème} année.

⁴ En 2012, 81,6 % des enseignants du premier degré sont des femmes selon les chiffres du Ministère :

Mission vs raison. Comment le mode d'entrée subjective dans le métier d'enseignant du secondaire influence-t-il l'engagement professionnel ?

Nada Chaar

Laboratoire CURAPP-ESS - Université Jules Verne - Picardie

Résumé

L'entrée dans l'enseignement est souvent associée à l'idée de vocation. En s'interrogeant sur les raisons qui amènent 276 stagiaires dans le secondaire public à devenir enseignants, on essaye, à partir d'une enquête quantitative et qualitative, d'analyser les normes de perception du métier et les écarts à la norme tout en les inscrivant dans des trajectoires sociales. Contrairement à notre hypothèse de départ, une entrée dans le métier par la marge ne s'accompagne pas nécessairement d'une distance mais peut au contraire accentuer un engagement pédagogique et passionnel.

Mots clés : enseignement secondaire, trajectoires sociales, métier, groupe professionnel, engagement

Abstract : Mission vs reason. How professional engagement can be influenced by the mode of subjective entry in the secondary teaching profession?

Is teaching a vocation ? This article relies on a survey including 276 trainee teachers in French secondary public general and technological schools. Its aim is to question perceived norms and gaps in the definition of the teaching profession analyzing them in the light of individual social trajectories. Distance to the professional group does not necessarily imply distance to the professional practice. When combined to ascending social mismatch, it reinforces individual educational and emotional involvement.

Key words : secondary teaching, profession, professional group, involvement

Pour citer cet article :

Chaar N. (2015). Mission vs raison. Comment le mode d'entrée subjective dans le métier d'enseignant du secondaire influence-t-il l'engagement professionnel ? *Inter Pares* α , 17-26. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : zayyoun@live.fr

Mission vs. raison. Comment le mode d'entrée subjective dans le métier d'enseignant du secondaire influence-t-il l'engagement professionnel ?

Nada Chaar

Comment devient-on enseignant et à quoi et dans quoi s'engage-t-on en embrassant la carrière enseignante ? On emprunte ici une expression qui rattache notre réflexion à deux interrogations. La première est un angle relativement commun d'interrogation du métier d'enseignant : devient-on enseignant comme on embrasse un culte ou comme on embrasse la carrière des armes, devient-on enseignant par vocation ? La seconde renvoie, par référence à la sociologie interactionniste des professions, aux modalités d'entrée de l'individu à la fois dans un métier et dans une profession et des logiques temporelles et processuelles d'engagement (Fillieule, 2001). Nous croiserons ces deux points de vue en nous demandant comment les modalités subjectives d'entrée dans le métier influencent l'engagement professionnel.

Nous nous appuyons ici sur les résultats d'une enquête longitudinale par questionnaires et entretiens menée entre 2011 et 2014 auprès de 276 enseignants stagiaires dans les établissements du second degré public général et technologique dans les trois académies d'Ile-de-France (Paris, Créteil, Versailles). Les analyses proposées portent principalement sur les résultats du questionnaire de l'année 1 de l'enquête, celle de l'entrée dans le métier, et sur l'analyse longitudinale de deux cas individuels qui apparaissent, par leur mode d'entrée dans le métier et par leur rapport à la profession, comme des cas limites.

Notre démarche a consisté à aborder l'entrée dans le métier par ses marges, en nous intéressant, dans la population étudiée, à ceux qui n'avaient pas sélectionné les mêmes motifs d'entrée dans le métier que les autres. Nous faisons l'hypothèse que des modalités marginales d'entrée dans le métier induiraient un rapport de distanciation individuelle à l'égard de son exercice et de la profession enseignante. Contrairement à une partie de notre hypothèse de départ, cette marginalité s'accompagne, chez une partie des quinze individus concernés parmi les 276, d'un sur-engagement qui s'inscrit dans une distance au groupe professionnel et dans une implication dans une entreprise d'éducation.

1. S'engager. Pourquoi ? A quoi ?

1.1 Enseigner, un métier de vocation ?

Dans les études consacrées à la sociologie de l'école et du groupe professionnel enseignant, la notion de vocation occupe une place importante. De fait, elle reste essentielle dans les représentations que les enseignants les plus jeunes se font de leur métier, où elle cohabite avec le désir de former des jeunes (Farges, 2010) et la recherche d'une qualité de vie et d'une autonomie au travail (Périer, 2003). Néanmoins, dans la littérature sociologique, une certaine complexité entoure la définition et l'usage de la notion. Le plus souvent, elle renvoie en effet à une tradition de l'enseignement secondaire qui centre le métier de professeur sur la transmission d'un savoir associé à une discipline universitaire. A ce titre, il est opposé à la notion de mission, renvoyant à des aspects plus éducatifs associés à une dimension de socialisation des élèves. Mais il arrive que le terme de vocation puisse recouper partiellement celui de mission pour renvoyer à une conception du métier par les enseignants qui imbrique transmission du savoir et éducation (Périer, 2003).

Ce qui est sûr, c'est qu'aujourd'hui, les auteurs insistent sur le recul de la vocation au profit d'autres motifs d'entrée dans le métier. Un rapport vocationnel au métier d'enseignant du secondaire serait la marque d'un programme institutionnel universaliste et d'un modèle bureaucratique vocationnel en déclin. En effet, nous vivrions aujourd'hui dans un monde de l'hétérogénéité, dans lequel l'individualité serait une valeur positive par opposition à l'égalitarisme républicain et à l'uniformisation bureaucratique sur laquelle s'appuierait la relation de l'institution à ses usagers. Par ailleurs, nous serions confrontés au désenchantement lié à une massification scolaire qui n'a pas abouti à une démocratisation de l'école. Un rapport vocationnel dépassé expliquerait l'expérience d'une crise de l'enseignement que vivent les enseignants du second degré (Dubet, 2002). Les études tendent ainsi à opposer deux types de rapport au métier, sous les termes notamment d'« héritiers » et d'« oblats ». Les premiers, bons élèves, dotés d'un capital scolaire élevé, accéderaient au métier sur le registre de la vocation, de l'amour de la discipline et dans une logique élitiste de reproduction du corps et de l'institution. Les seconds seraient au contraire animés d'un esprit de mission, dans lequel transmission de savoirs et éducation vont de pair (Guibert et Lazuech, 2012). Ces « nouveaux enseignants » (Rayou et van Zanten), formés depuis les années 1990 dans les IUFM entretiendraient un rapport plus pragmatique au métier. Néanmoins, un même individu peut, selon les contextes

d'exercice et les moments de la carrière (Guibert et Lazuech, 2012) mais aussi selon des configurations complexes impliquant sa situation familiale ou matérielle personnelles (Balland, 2012), osciller entre les deux grands modèles contradictoires ici présentés.

Ces modèles de rapport au métier s'appuieraient sur une différenciation sociale au sein du groupe professionnel qui semble complexe à saisir. En effet, certaines études associent un rapport vocationnel à des origines sociales élevées et un fort capital culturel (Guibert et Lazuech, 2012). D'autres montrent au contraire chez les enseignants issus des catégories sociales défavorisées un rapport très fort aux études et à la discipline enseignée et un rapport intellectuel au savoir (Deauvieu, 2005) et aux études en général. Ce type de rapport peut mener à des attitudes de refus de la dimension éducative (Balland, 2012). Des origines populaires conjuguées à des parents immigrés, selon qu'il s'agisse des deux parents ou d'un seul, peuvent induire un rapport plus ou moins positif au métier (Legendre, 2013). Enfin, les disciplines de recrutement, parce qu'elles s'appuient à la fois sur des logiques sociales et sur un état du marché de l'emploi, induisent des rapports différenciés au savoir (Deauvieu, 2005) et ont également un effet sur le rapport individuel au métier (Périer, 2003).

C'est donc avec précaution que nous nous proposons ici de manier la notion de vocation, d'autant plus que ce terme, pris comme catégorie indigène, peut occulter derrière des motifs de type individuel et subjectif (renvoyant au charisme et à la personnalité) des réalités socio-économiques liées à l'ajustement objectif des individus à un certain état du marché de l'emploi et des rapports sociaux (Suaud, 2014 ; Chapoulie, 1987). Enfin, le choix de métier s'inscrit dans des processus de socialisation anticipatrice, rendus moins visibles par le recrutement par concours, qui fixent les préférences et inscrivent les processus d'élection dans des rapports d'identification des individus au groupe et à l'institution (Charles, 2012).

1.2 Les raisons de devenir enseignant

Pendant l'année scolaire 2011-2012, nous avons demandé à 276 stagiaires de cocher parmi neuf propositions les trois qui correspondaient le mieux à leur choix de devenir enseignant. La passion pour une discipline (donc le contenu de ce qu'on enseigne), le goût du contact avec les jeunes (impliquant une vision plus relationnelle du métier) et l'autonomie dans le travail, constituent les trois raisons les plus choisies. La quatrième réponse, qui recueille un score à peine inférieur, est la volonté de participer à une mission d'éducation (figure 1). Cela confirme le fait que

transmission et éducation ne s'opposent pas dans les représentations des enseignants.

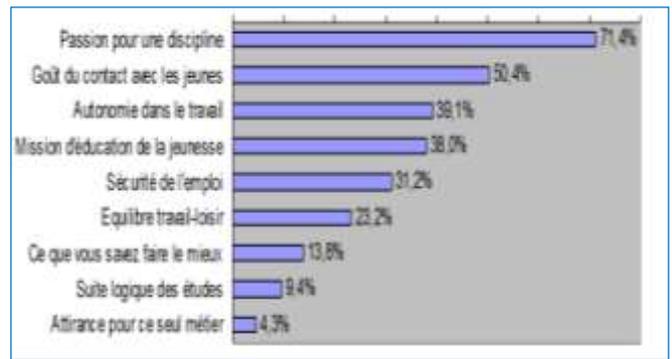


Figure 1 : Réponses à la question « Pourquoi avez-vous choisi de devenir enseignant ? ».

L'ensemble des figures 1 à 5 reprennent les chiffres de l'enquête « Débuter dans l'enseignement », 2011-2012.

En effet, l'observation successive des trois premières réponses de tous ceux qui ont choisi « passion pour une discipline », puis de tous ceux qui ont choisi « goût du contact » et enfin de tous ceux qui ont choisi « autonomie », révèle que la passion pour une discipline et le goût du contact avec la jeunesse sont deux modes d'entrée très proches et soucieux d'une mission d'éducation. En revanche, l'autonomie dans le travail est un mode d'entrée plus spécifique, qui allie contenu du métier et qualité de vie. Quant à l'entrée par la mission d'éducation de la jeunesse, c'est un profil qui accorde une place centrale à la passion pour une discipline, puisque 62,9% de ceux qui ont coché « mission d'éducation » ont également coché « passion pour une discipline » (contre 71,9% de ceux qui ont choisi « goût du contact » et 61,1% de ceux qui ont choisi autonomie).

Néanmoins, une très faible partie du public interrogé présente un profil très différent d'entrée dans le métier par rapport au reste du groupe, que nous appellerons « profil général ». En effet, quinze répondants n'ont choisi aucune des trois réponses arrivées en tête. Notre hypothèse était qu'entrés dans le métier par la marge, ces quinze enseignants s'engageraient moins que les autres. Mais ici, le choix ou non de la proposition « mission d'éducation » joue un rôle déterminant, car il induit deux profils très différents d'entrée dans le métier. On appellera le profil des sept qui n'ont coché aucune des quatre propositions les plus choisies « choix de raison ». En effet, ils mettent en avant des motifs utilitaires (sécurité de l'emploi et suite logique des études) et un choix par défaut : ils cochent autant « c'est ce que je sais faire le mieux » que « je n'étais attiré par aucun autre métier ».

En revanche, le profil de ceux qui ont coché « mission d'éducation », et que nous appellerons « choix de

passion », privilégie l'équilibre entre travail et loisirs, donc la qualité de vie (figure 2).

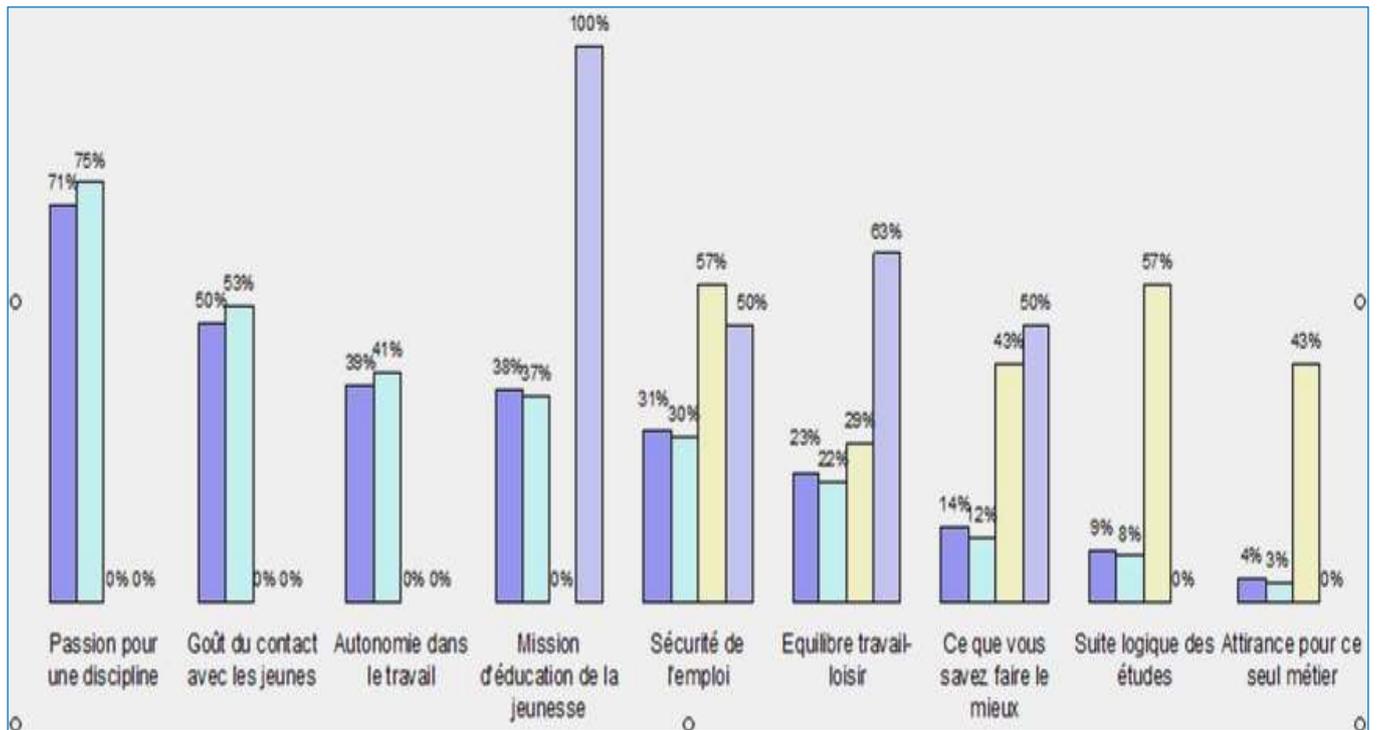


Figure 2 : Réponses à la question « Pourquoi avez-vous choisi de devenir enseignant ? ». En violet, la moyenne des 276 répondants. En cyan, la moyenne des 261 répondants du profil « général ». En jaune, ceux qui n'ont choisi ni les 3 premières options ni la 4^e : profil « choix de raison ». En mauve, ceux qui n'ont choisi aucune des trois premières mais la quatrième : profil « choix de passion ».

2. S'engager. Mais comment et envers qui ?

2.1 Deux rapports différents au métier et à la profession

Les deux profils marginaux semblent se distinguer par une certaine distance à la profession, marquée par des temporalités de carrière spécifique (choix de métier plus tardif et moins définitif) mais aussi par une certaine distance au groupe professionnel. Tandis que dans le groupe « choix de passion », cette distance renvoie à des questions d'implication pédagogique (rapport au public, manière d'enseigner), elle relève dans le groupe « choix de raison » d'un enjeu d'identité et de représentation collective.

Les deux profils que nous venons de dégager se caractérisent, par rapport au profil général, par leur entrée plus tardive et le caractère moins définitif de leur projet d'enseigner.

Les 261 stagiaires du profil général ont choisi de devenir enseignants dans l'enfance ou pendant les études secondaires alors que les quinze autres font remonter leur décision aux études supérieures. Parmi

les huit stagiaires du profil « choix de passion », deux sont en reconversion professionnelle.

Dans le profil général, un stagiaire sur deux veut « toujours rester enseignant dans le secondaire » tandis qu'aucun répondant du profil « choix de passion » ne l'envisage et seulement deux des répondants du profil « choix de raison ».

Les deux groupes marginaux se distinguent également du profil général des enquêtés par leurs caractéristiques professionnelles. Les huit individus du groupe « choix de passion » montrent une surreprésentation des non-enseignants (deux conseillers principaux d'éducation et un(e) documentaliste, contre 8% des 261 du profil général et aucun chez les sept du groupe « choix de raison ») qui peut expliquer en partie la survalorisation de la pédagogie. Par rapport au profil général des enquêtés, on note une sous représentation voire une absence dans les deux groupes marginaux de certaines matières à fort effectif (histoire, maths, EPS, espagnol). En revanche, les matières à faible effectif (allemand, sciences économiques et sociales, technologie) apparaissent surreprésentées. Les sept stagiaires du groupe « choix

de raison » enseignent les langues (anglais, allemand) et les sciences (SVT, physique-chimie) alors que quatre des cinq professeurs du groupe « choix de passion » enseignent les lettres modernes. Lorsqu'on les interroge sur ce qu'évoque pour eux la perspective de travailler en établissement difficile l'année suivante,

les représentants du profil « choix de raison » partagent avec le profil général une prédominance des représentations négatives tandis que le profil « choix de passion » voit très nettement dominer les représentations positives (figure 3).

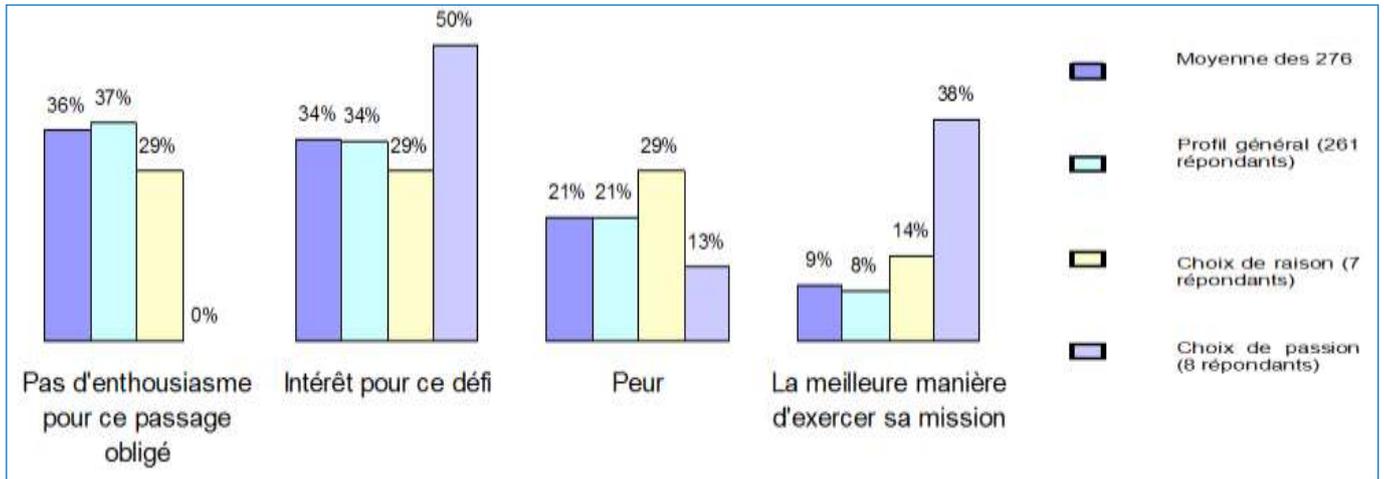


Figure 3 : Réponses à la question « Que vous évoque la perspective de travailler en établissement difficile l'an prochain ? ».

L'écart avec le profil général, mais également entre les deux profils marginaux, s'exprime nettement dans la différence ressentie avec les collègues plus expérimentés. Les deux profils marginaux ressentent une différence dans le rapport au groupe professionnel lui-même, écart qu'on pourrait imputer au manque de familiarité lié à l'entrée récente dans le groupe. Mais les raisons de l'écart ne sont pas les mêmes : tandis que le profil « choix de passion » se caractérise par la différence ressentie dans le rapport aux élèves et la façon de faire cours, « choix de raison » se différencie avant tout par le rapport aux politiques publiques et aux syndicats enseignants (figure 4).

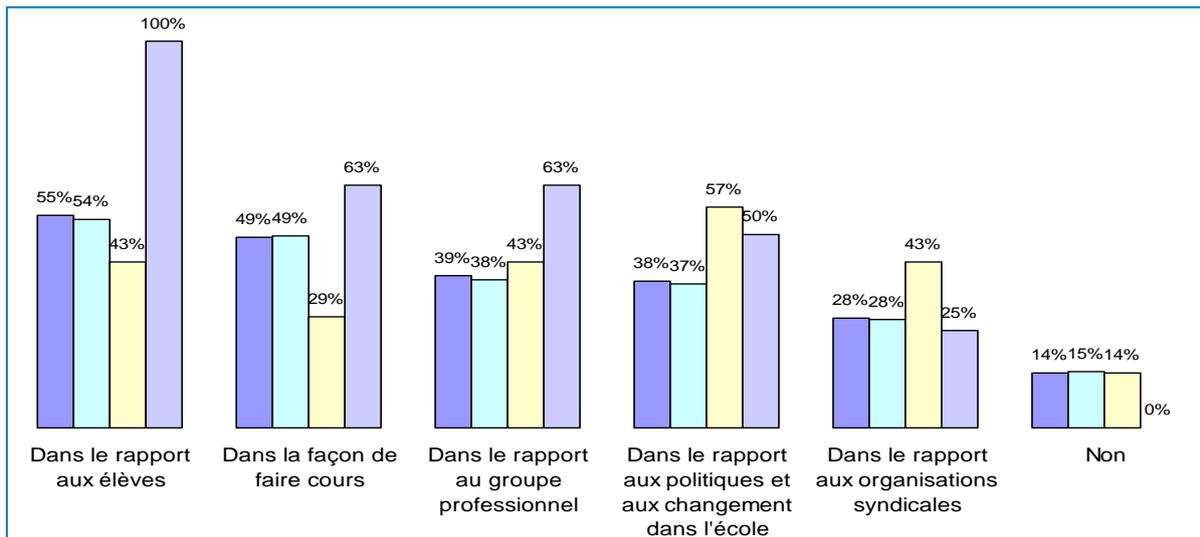


Figure 4 : Réponses à la question « Ressentez-vous une différence avec vos collègues plus expérimentés ? ». Plusieurs choix sont possibles. En violet : la moyenne des 276 répondants, cyan, la moyenne des 261 répondants du profil « général ». En jaune : profil « choix de raison ». En mauve : profil « choix de passion ».

2.2 Deux rapports différents à la mobilisation professionnelle

Les deux profils marginaux n'ont pas le même rapport au syndicalisme enseignant et se distinguent également du profil général. Tandis que les huit

stagiaires du groupe « choix de passion » présentent un profil d'ouverture aux syndicats, les sept du groupe « choix de raison » offrent plutôt un profil d'indifférence. Les premiers sont ceux qui ont le plus voté aux élections professionnelles (63% contre 48% pour le profil général et 43% pour le profil « choix de raison »). Ils sont les plus syndiqués (63% contre 34% et 14%) et ont plus l'intention de se syndiquer l'année suivante (75% contre 46 et 43%).

Les deux groupes marginaux se distinguent du profil général par leur rapport moins corporatiste à la syndicalisation (aucun ne met en avant le syndicalisme comme une protection pour la profession). Mais le profil « choix de raison » se caractérise par une démarche plus économique et utilitariste (aide aux mutations, coût de la cotisation syndicale, accès à l'information, tandis que le profil « choix de passion »

a une démarche plus politique qui renvoie à la protection du salarié et à la participation à la vie de la cité. Cette politisation plus importante du rapport à l'action collective est également visible dans la participation plus importante des stagiaires du profil « choix de passion », aux manifestations, pétitions et grèves (voir figure 5). Elle s'inscrit par ailleurs dans une politisation plus à gauche et moins institutionnelle : quatre stagiaires déclarent des préférences politiques extrêmes, dont trois à l'extrême gauche. Au contraire, le profil « choix de raison » est davantage tourné vers l'absence de préférence tranchée (deux des sept contre 22% pour le profil général) et vers la droite (un des sept, contre 8% pour le profil général et aucun pour « choix de passion »). La distance de ce groupe à l'action collective professionnelle s'inscrit autant dans des préférences politiques que dans une distance au groupe.

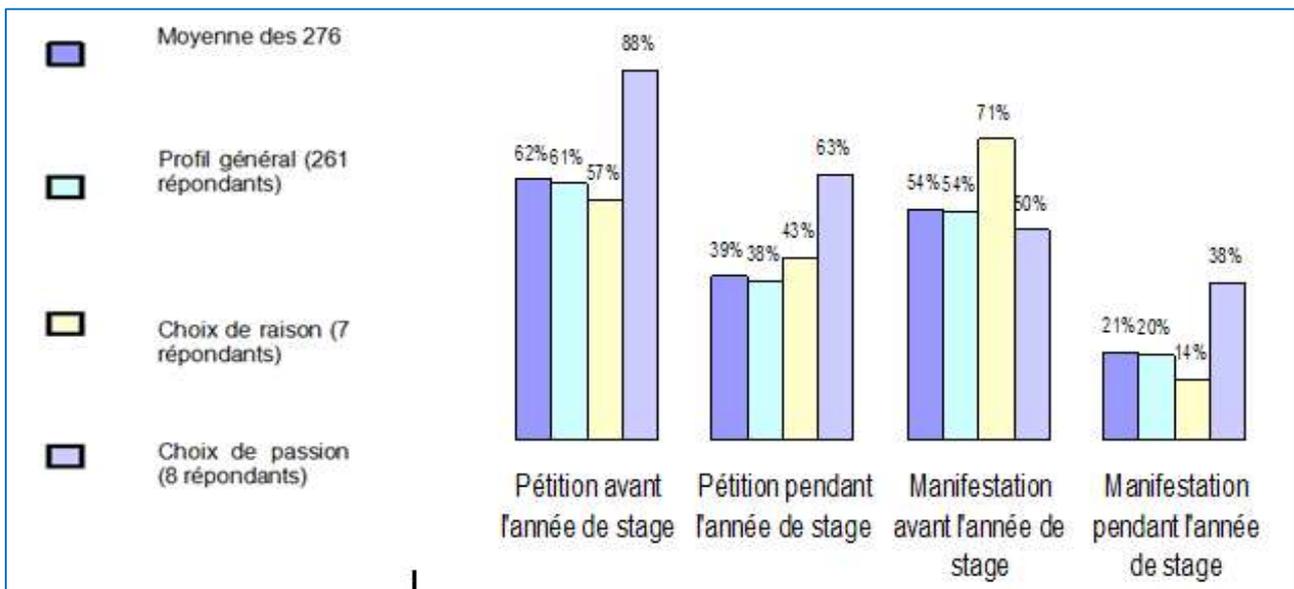


Figure 5 : Participation à des actions collectives.

3. Résultats de notre recherche, limites et prolongements

La distance au groupe des deux profils marginaux se traduit de deux façons différentes. D'un côté, un rapport de type utilitaire et économique au métier se conjugue avec une distance à l'égard des moyens d'expression collective de la profession. De l'autre côté, on constate au contraire une forte orientation pédagogique du rapport au métier, et une distance au groupe professionnel conjuguée à un investissement plus important que la moyenne de ses moyens d'expression collective, le tout s'inscrivant dans une politisation peu institutionnelle et bien marquée à gauche.

Or ces profils bien marqués s'inscrivent dans des caractéristiques sociologiques spécifiques. Les deux groupes sont plus masculins que le reste des enquêtés (34,9%), mais c'est très nettement le groupe « choix de passion » qui se distingue par une forte proportion d'hommes (62,5% et 42,9% dans le groupe « choix de raison »). Si l'orientation plus pédagogique du groupe semble contredire les analyses désormais classiques qui relient féminisation du métier dans la seconde moitié du XX^e s. et accentuation de ses aspects éducatifs, il semble en revanche concorder avec le fait que la contrainte de genre, liée aux charges familiales, soit ici moins forte et permette un choix de métier moins dicté par un calcul économique (Chapoulie, 1986 ; Cacouault-Bitaud et Charles, 2011). Alors que le groupe « choix de passion » a une moyenne d'âge plus

élevée que le profil général, le groupe « choix de raison » est plus jeune, en rapport avec le fait que les parcours scolaires des sept de ce même groupe sont plus linéaires voire brillants (moins de redoublements, classes préparatoires, accès par concours externe, au bout d'une tentative, agrégation, ENS).

Du point de vue des origines sociales, les deux groupes se distinguent du profil général, l'un par des origines plus moyennes du côté des pères et élevées du côté des mères et l'autre par des origines plus populaires. Les professions des pères du groupe « choix de raison » le tirent vers les cadres et professions intellectuelles supérieures (dans la moyenne) et vers les professions intermédiaires, surreprésentées tandis que celles des mères sont plutôt du côté des cadres, surreprésentées, avec une nette surreprésentation des professeurs du secondaires.

Les ouvriers sont surreprésentés chez les pères du profil « choix de passion » ainsi que les mères employées et sans activité. C'est donc dans un profil de désajustement social par le bas que s'inscrit la distance culturelle dont témoigne l'entrée subjective dans le métier sur un mode à la fois plus passionnel (à la fois du point de vue professionnel et du point de vue politique) que le profil général. Dans le groupe « choix de raison », c'est au contraire dans une proximité au groupe par le haut qu'il faut chercher l'explication de la distance professionnelle, d'autant plus que les origines sociales de nos 276 stagiaires sont plus élevées que celles du reste de la profession (Farges, 2010).

On peut néanmoins s'interroger, dans ces écarts à la norme, sur ce qui relève des propriétés sociales des individus et ce qui relève de leurs choix subjectifs. Le profil spécifique des huit individus du « choix de passion » tient-il davantage à leur marginalité ou à leur raccordement au groupe par la mission d'éducation (quatrième option la plus choisie)? Les réponses des 97 enquêtés qui ont choisi la mission d'éducation sans exclure les choix 1, 2 ou 3 présentent des traits comparables mais plus accentués en ce qui concerne la plus grande ouverture à l'enseignement en établissement difficile, l'ouverture au syndicalisme, la politisation bien marquée à gauche, la représentation des CPE, documentalistes et professeurs de français. En revanche, les huit « choix de passion » se distinguent des 97 par un rapport moins utilitaire, plus politique et moins corporatif au syndicalisme et par un sentiment d'une plus grande distance avec les collègues plus expérimentés. Ils présentent également des caractéristiques sociologiques différentes : pères et mères d'origine moins favorisée et moins enseignante. C'est donc moins dans la volonté de participer à une mission d'éducation que dans la combinaison de ce trait à un désajustement social par le bas que se situe la

spécificité de leur rapport à l'engagement du profil « choix de passion ».

A ce titre, un rapport passionnel au métier devient une ressource d'intégration au groupe pour des individus qui sont par ailleurs dans une situation de désajustement. Néanmoins, cet engagement porte une forte dimension individuelle, voire solitaire.

4. Un engagement solitaire ?

4.1 Julie, un engagement total

Professeure certifiée de lettres modernes/français langue étrangère, Julie habite à Paris où elle a fait son stage avant d'exercer les deux années suivantes dans un collège de zone d'éducation prioritaire de Seine-Saint-Denis, qu'elle ne ressent néanmoins pas comme difficile. Âgée de 34 ans, elle est mère d'un enfant au début de l'enquête puis à nouveau maman fin 2013-2014. Son conjoint, chercheur en physique, appartient à la catégorie cadres et professions intellectuelles supérieures. Son père est employé et sa mère enseignante dans le secondaire. Julie n'a jamais redoublé et n'a pas fait de classe préparatoire. Diplômée à bac +5, elle a obtenu tardivement son concours externe dès sa première tentative, après 10 ans de vie professionnelle. Bien qu'elle envisage d'autres expériences professionnelles, son rapport au métier est quasi-vocationnel : elle affirme avoir envie d'enseigner depuis l'enfance. Elle a choisi d'enseigner au nom d'une mission d'éducation de la jeunesse, de la sécurité de l'emploi, et parce que « c'est ce qu'elle sait faire le mieux ».

Dans cette trajectoire, le calcul économique n'exclut donc pas un choix plus passionnel qui s'appuie sur un rapport qui met fortement en avant les aspects pédagogiques et un rapport enchanté au métier influencé par la pédagogie Freinet, décrite par Julie comme non programmatique, et centrée sur l'épanouissement anti-utilitariste des individus. Julie se méfie de l'évaluation et accorde une place secondaire dans les missions de l'école à l'orientation professionnelle.

Julie est une militante et une enseignante très engagée qui manifeste néanmoins une certaine distance à la profession. L'année 1 de l'enquête, elle se représente le fait de travailler en établissement difficile comme « un défi intéressant à relever » puis les années 2 et 3 comme « la meilleure façon d'exercer une mission ». A l'égard de son travail, ses réponses au questionnaire oscillent entre un sentiment de plaisir et d'enthousiasme (ans 1 et 2) et un sentiment

d'impuissance et de travail inachevé (an 3). Elle estime par ailleurs important de se mobiliser, « pour empêcher des politiques inadéquates de porter préjudice à l'école » et « pour changer l'école pour mieux faire réussir les élèves », au détriment de la défense de la profession ou de ses conditions de travail. Elle a voté aux élections professionnelles, a eu recours aux syndicats les trois années de l'enquête. Syndiquée au SNES (syndicat national des enseignements du second degré, majoritaire) l'année de stage, elle l'est à nouveau l'année 3, mais à Sud-éducation (syndicat très minoritaire de tradition libertaire), après une interruption liée à des rapports difficiles avec la représentante locale du SNES. Elle explique son adhésion par le souci de la protection des salariés et de la participation à la vie de la cité. Dans son établissement, elle participe aux heures d'information syndicale, qu'elle décrit comme le lieu d'une montée en généralité. Les trois années de l'enquête, elle a signé des pétitions, manifesté et été gréviste. Cette ouverture à l'action collective s'accompagne d'une politisation active : Julie est adhérente à Europe Ecologie Les Verts l'année 2.

Julie présente le profil d'une entrée dans le métier par la marge et d'un engagement total, professionnel et politique. La distance qu'elle ressent par rapport à l'institution scolaire (par son refus du modèle pédagogique dominant) et au syndicalisme dominant, qu'elle décrit comme donneur de leçons et qu'elle associe, malgré elle, à la personnalité conflictuelle et autoritaire de sa responsable syndicale locale, est compensée par une ouverture au syndicalisme appuyée sur une politisation à gauche et une ouverture ancienne à l'action collective, plus politique que corporatiste. Enfin, l'engagement de Julie, commencé dans les associations destinées à apprendre le français aux immigrés, s'appuie sur une identification aux catégories sociales défavorisées et lui permet de trouver le bonheur professionnel dans ce qu'elle considère comme une mission auprès d'un public particulièrement défavorisé (enfants de l'immigration récente, non-francophones, Roms). Ce rapport peut s'expliquer à la fois par l'union socialement asymétrique de ses parents et par le rapport malheureux de sa mère à sa propre trajectoire professionnelle et notamment ses échecs à l'agrégation.

Cet engagement, dont l'intensité varie peu, se recompose dans le temps. Déçue par l'écologie politique parisienne, qu'elle assimile aux catégories sociales supérieures, Julie décide, la dernière année de l'enquête, de s'engager dans une association d'aide aux devoirs, accentuant son implication dans l'enseignement mais creusant, paradoxalement, la distance avec son groupe professionnel, dont elle reste de toute façon séparée par le fait qu'elle occupe un

poste dit « spécifique ». Malgré tout, l'installation de Julie dans le métier s'accroît : l'année 3, les projets qu'elle exprimait l'année 2 de changer de métier et de vie en allant s'installer à la campagne son ajournés *sine die* car ils ne correspondent pas aux projets de carrière de son conjoint et elle ne veut pas s'éloigner de son public spécifique, plutôt urbain et parisien.

4.2 Arthur, le désajustement militant

Chez Arthur, la distance à la profession correspond à un désajustement à la fois objectif et subjectif vécu dans la souffrance. Professeur certifié de technologie, il a fait son stage dans un collège difficile de Seine-et-Marne avant d'être nommé dans un collège difficile de l'Aisne où il est ensuite resté, avec complément de service dans un autre établissement l'année 3. Il exerce auprès d'une population en grande partie rurale et populaire. Âgé de 37 ans au début de l'enquête, il habite entre Reims et Soissons et a privilégié, dans ses demandes de mutation, la proximité de son domicile. Sa conjointe est employée et ils ont deux enfants. Son père est ouvrier et sa mère employée. S'il n'a jamais redoublé, il a un niveau Bac +2. Il a obtenu son CAPET externe dès sa première tentative après 18 ans dans l'Armée de l'air et une expérience d'enseignement en Greta (Groupement d'établissements pour la formation continue).

Malgré ce désajustement net par rapport à un groupe professionnel d'origine plus favorisée, plus instruit et souvent antimilitariste, le rapport au métier d'Arthur s'inscrit dans une quasi-vocation. Il veut participer à une mission d'éducation et c'est « ce qu'il sait faire le mieux ». Lui non plus n'envisage pas son entrée dans l'enseignement comme définitive, notamment en raison d'une forte souffrance au travail. Il ressent en effet les trois années, un sentiment d'épuisement, lié à son impression, bien qu'il soit reconnu par sa hiérarchie et par les familles comme un bon professeur, de ne jamais en faire assez. Au bord de la démission les deux premières années, il entretient des rapports difficiles avec ses collègues de travail.

Arthur présente un rapport ambigu à la mobilisation. Syndiqué les années 1, 2 et 3, au SNES puis à FO (Force ouvrière), il invoque la protection des salariés (an 1) puis le soutien pour les mutations (ans 2 et 3). Il se méfie des heures d'information syndicale, où, dit-il, la parole est monopolisée et contrôlée par quelques uns, ainsi que des représentants syndicaux locaux, appartenant au Snes et à la CGT (Confédération générale du travail). Cela n'empêche pas chez lui une forte ouverture à l'action collective: il a signé des pétitions avant et pendant l'enquête et manifesté l'année 2. Ses préférences politiques d'extrême droite

(très marginales dans le milieu enseignant et dans le public enquêté) s'inscrivent dans une sensibilité protestataire et populaire, rattachée aux luttes ouvrières.

Le profil quasi-vocationnel d'Arthur, très différent de celui de Julie, est marqué par un fort désajustement culturel et professionnel. Il envie les sorties au musée de ses collègues, que lui ne peut pas se permettre en famille, il est très critique à l'égard des tracts préparés par les responsables syndicaux locaux pour les parents car il les juge trop abstraits et, quand il explique pourquoi il ne déjeune pas avec ses collègues en raison des propos méprisants qu'ils tiennent sur les élèves, c'est peut-être également une violence de classe qu'il ressent. Ses identifications politiques (la référence au « sang » de Fourmies, ville d'origine de sa campagne) et son rapport très matériel et peu abstrait à l'économie (il parle de patrons qui cherchent des apprentis, de travail manuel, de façons de faire), le rattachent clairement aux catégories sociales populaires. Le surinvestissement pédagogique apparaît comme une ressource et lui permet de se démarquer de ses collègues, dont il réprovoque les méthodes datées et routinières. Adeptes de la pédagogie de projet (il aime construire des objets avec ses élèves en s'appuyant davantage sur l'ingéniosité que sur des fiches toutes faites) et constructiviste, il conjugue cette « modernité » pédagogique à des opinions très tranchées sur les méthodes de lecture et s'investit dans les actions proposées par SOS Education, une association proche de l'extrême droite. Mais dans la durée, il trouve à s'accomplir individuellement dans un investissement militant collectif : l'année 2 de l'enquête, il joue un rôle actif dans la mobilisation collective de son établissement contre des suppressions horaires, en amenant ses collègues à bloquer un carrefour de circulation, contre l'avis de responsables syndicaux qu'il décrit comme timorés.

La mission d'éducation, loin d'être contradictoire avec celle de la transmission, joue un rôle important dans le choix du métier enseignant. Elle se place en complément de la passion pour une discipline et du goût du contact avec la jeunesse, en concurrence avec l'autonomie professionnelle, ce qui montre que, tout en se banalisant, le rapport pédagogique au métier d'enseignant reste aujourd'hui une interprétation du métier d'enseignant et non une norme générale.

Les entrées dans le métier par la marge ne sont pas des entrées distancées. En effet, elles peuvent correspondre, en particulier quand le désajustement social se fait par le bas, à des hyper engagements appuyés sur un rapport passionnel au métier. En embrassant une mission d'éducation, l'individu compense sa distance sociale au groupe pour trouver

dans son activité professionnelle des motifs d'accomplissement personnel. Engagement professionnel et engagement dans l'action collective semblent alors se conjuguer pour consolider l'intégration professionnelle des individus, dans des modalités néanmoins différentes des modalités d'action collective, et notamment syndicales, traditionnelles du groupe.

Bibliographie

- Balland L. (2012). L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 191-192, 40-47.
- Chapoulie J.M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris, France : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Charles, F. (2012). Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. Dans P. Guibert et P. Perier *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Rennes, France : PUR.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire, les logiques d'accès au métier, *Revue française de pédagogie*, 150(1), 31-41.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France : Seuil.
- Farges, G. (2010). *Les identités enseignantes à l'épreuve du temps. Les transformations intergénérationnelles d'un groupe social (1970-2010) (thèse de doctorat non publiée)*. Institut d'Etudes Politiques, Paris, France.
- Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel, *Revue française de science politique*, 51, 199-215.
- Guibert, P. et Lazuech, G. (2012). L'expérience des premières classes, entre dispositions sociales et pragmatisme. Dans P. Guibert et P. Perier (dir). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Rennes, France : PUR.
- Legendre F. (2013). Quelques spécificités des représentations du métier des enseignants du secondaire issus des immigrations. Dans P. Guibert et P. Périer (dir), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expérience, épreuves*. Rennes, France : PUR.

Périer, P. (2003, juin). Le métier d'enseignant dans les collèges et les lycées au début des années 2000. *Les dossiers du Ministère de l'Education, de la Jeunesse et de la Recherche*, 145.

Suaud C. (1974). Contribution à la sociologie de la vocation, destin religieux et projet scolaire, *Revue française de sociologie*, 15(1), 75-111.

Article - *La professionnalité enseignante dans le temps : trajectoires, débuts et fins de carrière.*

Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme

Crispin Girinshuti

Laboratoire GRESTE - HEP Vaud - Université de Genève

Résumé

En partant du point de vue des diplômés, ce texte propose d'expliquer l'accès à l'emploi en enseignement à l'aide du concept de carrière tel qu'il a été développé par les interactionnistes de l'école de Chicago. La variable expliquée – la qualité de l'emploi – est définie empiriquement à l'aide de parcours professionnels tels qu'ils sont racontés par les enseignants après l'obtention de leur diplôme. Les critères d'embauche tels qu'ils sont perçus par ces enseignants servent ensuite de variables indépendantes pour expliquer l'accès aux emplois de qualité. L'article propose finalement une typologie des carrières à l'œuvre.

Mots clés : carrières, enseignants, insertion professionnelle, métier, qualité de l'emploi, choix professionnels

Abstract : How beginning school teachers build their professional awareness during their first working years? A first-person descriptive approach of real-life experience.

Our PHD work, concerns the construction professional consciousness of the novice primary school teachers, Using an approach by first person description of the real-life experience. Thanks to the clarification interview, helping our psycho-phenomenological approach, we highlighted emerging skills, in the case of beginners' primary school teachers, as well as already raised awareness skills. These two types of skills are influenced by underlying values, which we were able to identify. This research presents an interest within the framework of the initial training of the future primary school teachers and in the in-service training of the novice or experimented primary school teachers. Furthermore, some elements of the present methodology can be useful for the training of trainers.

Key words : professional gestures, clarification interview, psycho-phenomenology, primary school teachers

Pour citer cet article :

Girinshuti C. (2015). Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme. *Inter Pares* α , 27-36. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : crispin.girinshuti@hepl.ch

Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme

Crispin Girinshuti

Introduction

En sciences de l'éducation, les recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants se sont souvent cantonnées à ce qu'on pourrait assimiler à « l'intégration dans le métier » (Losego et Girinshuti, soumis). Il est étonnant pourtant de voir que la thématique de l'insertion devient autre chose dès que l'on sort du champ de l'éducation. Ailleurs, on parle plutôt de transition formation emploi ou encore d'accès à l'emploi (Dubar, 2001), et malgré une littérature foisonnante sur cette transition, les enseignants semblent échapper à la problématique de l'accès à l'emploi. Cela est dû à l'objet de recherche et à sa conceptualisation dans le champ qui nous préoccupe.

En effet, d'une part dans le modèle français – qui constitue l'objet essentiel de la littérature francophone européenne – il n'y a pas à proprement parler de marché de l'emploi en enseignement, car les diplômés sont affectés par l'administration. D'autre part, dans les pays où ce marché existe, ce qui préoccupe les chercheurs, c'est plutôt la dévalorisation ou la perte d'attractivité du métier, les difficultés inhérentes au métier et l'abandon qui en résulte ; d'où l'intérêt pour les stratégies d'intégration des nouveaux enseignants.

Ma thèse (Girinshuti, 2014) présente le choix du métier, la transition formation emploi et l'insertion subjective comme trois étapes d'un même processus. Ce qui revient à dire que l'analyse sociologique de l'une des trois étapes devrait montrer les liens existants avec les autres.

En prenant comme point d'entrée ce qui est rapporté par les diplômés comme étant les éléments décisifs pour accéder à l'emploi en enseignement en Suisse romande, je montrerai que la qualité des emplois obtenus – définie empiriquement – dépend de « carrières » différenciées au sens de Hughes (1996) et que c'est au travers de ce concept qu'on peut saisir les enjeux de l'insertion professionnelle en tant que processus démarrant avant la formation et se

poursuivant après la transition à l'emploi en enseignement.

L'article est organisé comme suit. Une première partie s'attardera sur le concept de carrière tel qu'il a été théorisé par les interactionnistes, ainsi que sa pertinence pour appréhender le processus d'insertion et la définition de la qualité des emplois en Suisse romande. Je montrerai également que l'accès à ces emplois de qualité en enseignement dépend essentiellement des démarches entreprises dans la première année qui suit l'obtention du diplôme. La deuxième partie examinera les relations entre la qualité de ces emplois et les éléments décisifs pour les enseignants afin d'y accéder. Dans la dernière partie, trois modèles de régression logistique aideront à mieux saisir les liens qui existent entre carrière et qualité de l'emploi et la portée de ces liens.

Les données utilisées sont issues de l'enquête annuelle menée auprès des diplômés des hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse romande et du Tessin¹ sur leur insertion professionnelle. Ils répondent volontairement à un questionnaire en ligne, une année et trois ans après l'obtention du diplôme. L'échantillon utilisé pour cet article – 598 individus, interrogés entre 2007 et 2014 – ne reprend que les diplômés de Suisse romande (les HEP des cantons de Fribourg, Berne-Jura-Neuchâtel (BEJUNE), Vaud et Valais) qui ont répondu aux deux sollicitations. Ce choix permet de comparer leur situation professionnelle à moyen terme et de mieux rendre compte de leur dynamique d'insertion.

1. La situation professionnelle des diplômés en enseignement par le concept de carrière

Pour Dubar (2001), d'un point de vue sociologique, l'insertion professionnelle est un construit social à trois dimensions. C'est le « produit d'une histoire » au sens où dans une conjoncture donnée, les catégories qui structurent les normes institutionnelles et les comportements sont renégociées par « des acteurs sociaux en situation ». C'est également un « construit sociétal » dans la mesure où les cas diffèrent d'un pays à l'autre, et ce notamment parce que la construction des institutions et des dispositifs qui s'articulent pour donner naissance à la situation d'insertion professionnelle varient selon les croyances et les traditions culturelles. Enfin, c'est le produit de stratégies d'acteurs, la seule manière de rendre compte des « jeux

¹ Depuis 2012, je fais partie de l'équipe chargée de cette enquête. Après une première phase de sept ans (2007-2014), nous travaillons

sur un nouveau questionnaire en phase avec les changements socio-institutionnels intervenus depuis. Le site de l'ancien questionnaire : <http://www.inserch.ch>

complexes d'acteurs sociaux (...) qui possèdent leur efficacité propre » (Dubar, 2001). Dans le cas qui nous préoccupe, je ne traiterai que de cette dernière dimension. Je choisis pour cet article de ne considérer que le point de vue des enseignants sans oublier l'importance des autres acteurs de l'insertion professionnelle, notamment l'ensemble des institutions du système d'éducation suisse qui participent à la construction sociale de l'accès à l'emploi. En effet, je considère les « formes identitaires dans le champ professionnel » décrites par Dubar (2001) pour rendre compte de l'hétérogénéité des stratégies de recherche d'emploi comme une manière de rendre compte des « carrières subjectives » (Hughes, 1996) des enseignants.

Selon le courant interactionniste (Dubar, 2013), les professions ne peuvent être définies préalablement à l'analyse empirique. Ainsi, c'est au travers des interactions entre acteurs que l'on définit les spécificités d'un métier. De même, il serait illusoire de vouloir mettre en avant des modèles d'insertion des enseignants sans mettre en avant la spécificité de leurs parcours et de leur métier. En ce sens, le concept de carrière proposé par Hughes (1996) est fécond dans la mesure où il apporte une nuance à la compréhension des « professions ». Loin d'être homogènes et prédéfinies, elles sont ramenées à un ensemble d'activités ou de tâches qui forment un métier (Hughes, 1996). Suite aux travaux fondateurs de E. C. Hughes, la thèse de Becker (1952) a démontré que la carrière change d'une part verticalement avec les promotions prédéfinies, d'autre part horizontalement, par les comportements adoptés afin d'améliorer ce qui peut être vécu comme pénible au quotidien, que ce soit dans la gestion de cet ensemble d'activités ou encore le contexte d'enseignement. Par ailleurs, le concept de « transition formation emploi » est également nuancé par Hughes (1996) dans la mesure où la carrière d'un individu s'étend au parcours suivi au cours de sa vie. Par exemple, la transition à l'enseignement ne revêt pas les mêmes enjeux selon que c'est le premier métier que l'on exerce ou que c'est une reconversion professionnelle. L'accès à l'emploi ne peut donc être saisi sans faire appel à des indicateurs qui rendent compte des rapports différenciés à cet ensemble d'activités.

Dans le cas de l'enseignement en Suisse romande, je pars du postulat que les enseignants fraîchement diplômés ne peuvent prétendre qu'à des mouvements de carrière horizontaux et subjectifs. Je propose

d'analyser ces mouvements en définissant empiriquement la qualité des emplois auxquels ces enseignants postulent lorsqu'ils finissent la formation, et en analysant les chances d'accès à ces derniers.

1.1 Le marché de l'emploi en enseignement en Suisse romande

Par l'existence même d'un marché de l'emploi en enseignement² en Suisse, tous les diplômés d'une cohorte donnée ne peuvent accéder à des postes qui correspondent exactement à la formation qu'ils ont suivi ni à un taux d'activité qui leur convienne. Par ailleurs, le recrutement varie d'un canton à l'autre. Le point commun en Suisse romande est que le département cantonal est toujours l'autorité d'engagement. Il rémunère également les enseignants et définit leurs attributions. Les modalités concrètes de recrutement, elles, varient autant entre cantons qu'à l'intérieur d'un même canton et selon le degré, primaire ou secondaire. La tendance actuelle est d'accorder la compétence aux directions d'établissement. On remarquera également que suivant les cantons – c'est le cas dans le canton de Vaud, le plus grand de Suisse romande – les enseignants ne peuvent prétendre à un contrat à durée indéterminée (CDI) lors de leur première année d'engagement. Ils obtiennent un poste dit « 108 », d'après l'article de loi régissant le recrutement des enseignants qui définit les postes à l'essai sur des contrats à durée déterminée (CDD) allant de, un à trois ans. Après cette période qui dure dans la majeure partie des cas une année, ils accèdent alors à un CDI. La notion de contrat dans la première année n'est donc pas un bon indicateur de la qualité des emplois occupés (31% de CDI dans la première année contre 78% deux ans après). Par ailleurs, malgré une demande grandissante pour certaines branches et certains niveaux, le nombre de diplômés par cohorte, par niveau et par branche dépasse le nombre de places correspondantes sur le marché de l'emploi. Ce sont donc les offres des établissements qui régulent les mouvements de la main d'œuvre. On comprend alors la nécessité de définir les types de postes auxquels les diplômés peuvent prétendre, ainsi que les logiques d'accès à ceux-ci.

1.2 Quelles évolutions d'emploi en enseignement pour les diplômés ?

² Ici, nous retiendrons une définition minimale du marché sans définir les subtilités liées notamment à chaque canton de Suisse romande : chaque diplômé est libre d'aller enseigner là où il trouve

un emploi. Par ailleurs, les employeurs (les directions générales de l'enseignement obligatoire et post obligatoire – DGEO et DGEP) n'ont aucune obligation d'employer tel ou tel diplômé.

L'évolution des premiers indicateurs de la situation professionnelle des enseignants dépeint un marché de l'emploi favorable aux diplômés. Une année et trois ans après l'obtention du diplôme, ils sont respectivement 95,3% et 96,6% à avoir eu un emploi dans l'enseignement durant l'année de l'enquête. Mais, la variabilité des emplois proposés, notamment en termes de stabilité et de taux d'activité, amène forcément une certaine insatisfaction. Dans la première année suivant le diplôme, 28,6% des diplômés sont insatisfaits par rapport à ce taux. Trois ans après, ils ne sont plus que 11%. Ces chiffres diffèrent de quelques points selon le diplôme (voir la table 1).

	Primaire		Secondaire	
	+ 1 an	+ 3 ans	+ 1 an	+ 3 ans
Emploi dans l'enseignement	97,2%	98,1%	92,1%	94,3%
Satisfaction par rapport au taux	68,1%	89,2%	76,8%	88,5%

Table 1 : Situation professionnelle selon le diplôme obtenu, une année et trois ans après la formation.

Lorsqu'on examine les variations des taux d'activité, il est clair que les diplômés sont plutôt à la recherche d'un temps plein. En effet, entre la première et la troisième année d'insertion, ils sont 48% à avoir réussi à augmenter leur taux. Ce qui explique notamment la baisse de l'insatisfaction.

Mais une telle description de la situation professionnelle des diplômés demeure générale. Pour définir les types d'emplois dans une perspective interactionniste, le recours aux parcours professionnels tels qu'ils sont rapportés par les diplômés est plus adéquat. À partir de questions ouvertes sur ce parcours professionnel, l'élément décisif pour décrocher l'emploi de référence, ainsi que les projets à court terme, nous avons pu dégager quatre variables dichotomiques qui rendent compte de la qualité des emplois.

1.3 Définition empirique de la qualité de l'emploi

La première variable concerne la stabilité de l'emploi notamment dans sa description la plus basique. Est-ce que l'emploi occupé est un poste qui a été ouvert (ou libre par départ d'un enseignant) ou s'agit-il d'un remplacement ? Une année après l'obtention du diplôme, 67% des diplômés occupent un emploi stable de ce type. Trois ans après, ils sont 91%. Ces chiffres sont intéressants, car ils relativisent la situation de plein emploi que l'on observait avec les indicateurs de base. Par ailleurs, ils confirment

également que la situation professionnelle s'améliore pour l'ensemble des diplômés. Mais il n'est pas suffisant de savoir si un poste n'est pas un simple remplacement pour décrire la variabilité des postes occupés par les enseignants qui sortent de la formation, notamment dans une perspective diachronique. Les autres indicateurs de la qualité de l'emploi permettent d'approcher encore un peu plus les variations horizontales dans la carrière subjective des néoformés sur la durée. La *continuité* de l'emploi rend compte de l'occupation d'un seul emploi dans l'année de l'enquête. L'*unité* du poste occupé saisit la stabilité de l'emploi dans le quotidien des enseignants. L'emploi est dit « fragmenté » si au primaire on occupe plusieurs postes ou si au secondaire on intervient dans plusieurs établissements. Enfin, la *perspective* dans l'enseignement traduit l'assurance quant à l'occupation d'un poste pour l'année scolaire à venir.

Pour des raisons méthodologiques, il n'est pas possible de réaliser le codage précédent sur les réponses données trois ans après le diplôme. En effet, lorsque les diplômés répondent aux questions ouvertes, ils racontent plus en détail leur parcours professionnel dans l'année qui suit l'obtention de leur diplôme, en indiquant notamment les démarches entreprises et en précisant le mode d'obtention de leur emploi. Trois ans après, la plupart se contentent de résumer leur situation à l'aide de mots clés du type « idem » ou « enseignement à [n]% », pour décrire des parcours qui se sont dans la majorité des cas stabilisés. Seuls ceux qui ont entrepris une autre formation (pour l'enseignement spécialisé par exemple), pris une année sabbatique pour partir en voyage, et celles qui ont entre-temps fait des enfants, s'expriment de manière détaillée. Ceci explique notamment pourquoi trois ans après le diplôme, le taux de CDI n'est que de 78%, tandis que les emplois stables atteignent 91%. Les 9% restant sont soit sur des remplacements pour diverses raisons, soit il s'agit de femmes qui arrêtent pour cause de maternité, sans emploi garanti après leur arrêt de travail.

Ainsi, trois ans après l'obtention du diplôme, les carrières prennent des directions où la qualité de l'emploi n'est plus le seul enjeu. Pour la suite de l'article, les mouvements horizontaux expliqués ne concernent donc que ce qui est raconté par les enseignants dans l'année qui a suivi l'obtention du diplôme d'enseignement.

Les quatre mesures de la qualité de l'emploi – *stabilité, continuité, unité et perspective* – codées en variables dichotomiques, serviront de variables dépendantes aux quatre modèles de régression logistique complémentaires à la compréhension de l'accès à l'emploi dans ces variations horizontales.

Mais avant d'expliquer les chances d'accès, une étape supplémentaire est nécessaire, la définition des logiques d'accès à ces emplois – les variables indépendantes qui serviront à expliquer les emplois obtenus.

2. Les logiques pour accéder à l'emploi selon les néoformés

Selon Hughes (1996), « une partie de l'étude des carrières consiste (...) également [en l'étude] des processus de sélection des gens (par les intéressés eux-mêmes ou par d'autres) pour ces postes, ainsi que leurs démarches propres qui déterminent leur avenir vers le haut ou les poussant vers le bas de l'échelle en matière de prestige, de revenu ou de pouvoir ». Dans le cas des enseignants, il s'agit notamment de déterminer comment ils accèdent aux emplois décrits précédemment. En effet, l'une des spécificités des postes d'enseignement en Suisse, c'est qu'ils soient peu centralisés et régulés. On peut devenir enseignant à tout âge et indépendamment de l'expérience socio-professionnelle précédente. Ce modèle d'emploi décrit par l'OCDE comme « axé sur le poste » (Girinshuti, 2014) en fait notamment un métier qui convient tout particulièrement à la reconversion professionnelle. Ainsi, il n'est pas rare que les futurs diplômés commencent à enseigner par des remplacements ou par des CDD pendant un certain temps, et comme le règlement ne permet pas de reconduire ces formes de contrat précaire indéfiniment, la formation dans les HEP – ouverte à tous les détenteurs de diplômes³ de base – devient incontournable pour pouvoir continuer à enseigner. Ainsi tout le monde n'est pas égal en termes de carrière à la sortie de la HEP. Avant de postuler, certains n'ont que le diplôme, d'autres ont vu plusieurs « métiers », d'autres encore ont une expérience d'enseignement antérieure. Comme on peut s'en douter, cela a de sérieuses conséquences sur l'accès à l'emploi après l'obtention du diplôme, et c'est notamment ce qui va distinguer les postulants auprès des futurs employeurs.

À partir des réponses à la question, « quel a été selon vous l'élément décisif pour l'obtention de votre emploi ? », 11 éléments⁴ récurrents et non exclusifs ont été extraits. Ils donnent à voir les critères, perçus par les enseignants comme décisifs pour accéder à des

emplois de qualité variable. La table de contingence suivante montre la relation entre ces critères de recrutement et les quatre indicateurs de qualité définis précédemment. Comme les trois variables vont dans le même sens, la table n'illustre que l'indicateur de la stabilité de l'emploi par les pourcentages et la mesure d'association (*phi*). Pour les trois autres, elle indique uniquement si la relation est significative (*sig. p*).

		Emploi stable			Unité	Conti-nuité	Perspec-tive
		<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>sig. p et Phi.</i>			
1	Compétence spécifique	<i>oui</i>	87,2%	12,8%	*** 0,17	*	***
		<i>non</i>	65,8%	34,2%			
2	Déficit	<i>oui</i>	61,4%	38,6%	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
		<i>non</i>	70%	30%			
3	Dossier de postulation	<i>oui</i>	89,7%	10,3%	*** 0,17	<i>ns</i>	**
		<i>non</i>	66,3%	33,7%			
4	Emploi préalable dans l'établissement	<i>oui</i>	72,6%	27,4%	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
		<i>non</i>	68,7%	31,3%			
5	Entretien	<i>oui</i>	78,7%	21,3%	* 0,10	<i>ns</i>	*
		<i>non</i>	67,3%	32,7%			
6	Expérience professionnelle	<i>oui</i>	85,3%	14,7%	*** 0,16	**	**
		<i>non</i>	62,9%	37,1%			
7	Flexibilité	<i>oui</i>	46%	54%	*** 0,16	**	***
		<i>non</i>	71,7%	28,3%			
8	Hasard de la procédure	<i>oui</i>	34,3%	65,7%	*** 0,20	<i>ns</i>	***
		<i>non</i>	71,8%	28,2%			
9	Proximité	<i>oui</i>	55,4%	44,6%	* 0,10	*	<i>ns</i>
		<i>non</i>	70,9%	29,1%			
10	Relations	<i>oui</i>	54,1%	45,9%	** 0,13	*	*
		<i>non</i>	71,8%	28,2%			
11	Stage dans l'établissement	<i>oui</i>	75,1%	24,9%	* 0,10	<i>ns</i>	<i>ns</i>
		<i>non</i>	65,9%	34,1%			

Code sig. $P = *** < .001 < ** < .01 < * < .05$

Table 2 : Croisement des éléments décisifs avec les quatre indicateurs de la qualité du poste

Dans l'analyse qui suit et pour des raisons pratiques, il est fait référence à chaque élément à l'aide du numéro correspondant entre parenthèses, situé dans la première colonne de la table 2. Les sous-parties qui suivent serviront à la fois à définir ces éléments décisifs tout en

³ Pour prétendre à une formation d'enseignant du primaire, un diplôme de niveau secondaire 2 suffit. La formation pour enseigner au secondaire nécessite au moins des études de niveau BAC+2 (en contexte français) universitaire dans la future branche à enseigner.

⁴ Le questionnaire contient également deux indicateurs objectifs qui ont été systématiquement utilisés pour compléter les données

subjectives des répondants : l'emploi préalable dans l'établissement de référence et le stage dans l'établissement de référence. Les répondants qui avaient coché ces cases ont automatiquement été attribués aux deux catégories correspondantes dans la table 2.

essayant de comprendre la nature de leur lien avec la qualité de l'emploi.

2.1 Tous les éléments jugés décisifs n'agissent pas sur la qualité des emplois

Le croisement des éléments jugés décisifs par les diplômés avec la qualité des emplois nous permet de faire un premier tri et de ne garder que les éléments pertinents pour un modèle explicatif de l'accès à l'emploi de qualité. En effet, sur les 11 éléments récurrents dans les réponses, *le déficit* (2) et *l'emploi préalable dans l'établissement* (4) ne présentent aucun lien significatif ($p > 0,5$) avec les quatre indicateurs de la qualité de l'emploi. Pour les enseignants du primaire, *le déficit* (2) concerne surtout les régions reculées où personne n'a envie d'aller. Au secondaire, il s'agit également des personnes dont les branches sont recherchées (mathématique, certaines langues étrangères, etc.), niveau d'analyse qui n'est pas interrogé dans cet article. Toutefois, on notera que cette catégorie permet de différencier les diplômés en terme de carrière, dans leur choix (ou possibilité) de formation qui mène les uns vers l'enseignement primaire et les autres vers le secondaire. *L'emploi préalable dans l'établissement* (4) concerne les personnes qui ont accédé à l'emploi avant de commencer la formation ou pendant leur formation par un remplacement ou un CDD. L'état de carrière de ces personnes est clairement différent des autres néoformés, car pour la plupart la formation sert à régulariser leur situation. Comment expliquer l'absence de lien avec les indicateurs de qualité ? Tout simplement parce qu'un emploi préalable ne garantit pas un poste libre après deux ans de formation. Mais les liens précédemment créés vont faire que la personne sera prête à revenir sur le même établissement indépendamment de la qualité « objective » de l'emploi offert.

2.2 Des carrières subjectives valorisées

Les individus qui mettent en avant *les compétences spécifiques* (1) se distinguent des autres par un plus, souvent c'est une langue, ou une expertise dans une branche enseignable recherchée qu'il maîtrise en dehors de ce qui était exigé dans l'offre d'emploi. Il s'agit parfois également d'une socialisation anticipatrice par des activités d'encadrement qui se rapprochent de la forme scolaire (Charles, 2012). Statistiquement significative sur l'ensemble des variables dépendantes, ce critère regroupe également ceux qui mentionnent le cumul de diplômes en dehors de l'enseignement. Proportionnellement, elle concerne des enseignants du secondaire plutôt que du primaire. La spécificité des compétences mises en avant

distingue donc dans une certaine mesure les parcours de vie, tant au niveau des acquis que de l'âge ; donc un état différent des carrières entre ceux qui peuvent les mettre en avant et ceux qui ne le peuvent pas.

Le dossier de postulation (3) (dossier de candidature) statistiquement associé à trois variables dépendantes concerne les individus qui mentionnent de manière vague le contenu de leur dossier comme étant décisif ou encore des lettres de recommandation de personnes qui garantissent le sérieux de leur candidature. Convaincre par le dossier nécessite un parcours de vie subjectivement rempli d'autre chose que des diplômes. Tout comme pour les compétences, les diplômés pour le secondaire sont plus concernés. C'est donc également un indicateur d'un état de carrière associé à la qualité de l'emploi.

L'expérience professionnelle (6) avant la formation permet de se distinguer des autres postulants notamment par une socialisation professionnelle en dehors de la formation HEP. Les attentes sur le marché de l'emploi des acteurs concernés sont clairement à un autre stade en termes de carrière subjective. Cette plus-value professionnelle leur permet de prétendre au mieux. Ce n'est donc pas étonnant qu'elle soit associée aux quatre indicateurs de la qualité des emplois.

2.3 Des carrières qui se passent de la stabilité de l'emploi

Un certain nombre d'enseignants sont prêts à accepter de travailler dans n'importe quelles conditions, que ce soit sur les disciplines à enseigner, le niveau, le taux d'activité ou l'horaire. *Cette flexibilité* (7) caractérise les gens qui sont à une étape de carrière où la qualité de l'emploi n'est pas un critère déterminant soit parce qu'ils débutent (et n'ont pas le choix), soit parce qu'ils ne désirent pas encore stabiliser un emploi dans l'enseignement (poursuite des études envisagée ou autres projets de vie). Cette flexibilité mène forcément plus facilement vers des emplois de moindre qualité.

Le fait de figurer sur une liste de remplaçants et d'être appelé ou encore de ne pas connaître les raisons qui distinguent son CV des autres, relève pour les premiers du hasard et pour les seconds de la chance. Face à ce *hasard de la procédure* (8), il n'y a pas vraiment un élément que l'on peut rattacher directement à l'état de carrière des chanceux, sinon faire l'hypothèse qu'ils n'ont rien de plus à faire valoir de leur parcours sinon leur diplôme. Pour ceux qui font les remplacements, on peut soit le percevoir comme une volonté de ne pas stabiliser sa situation, en raison d'autres projets, soit comme une manière d'augmenter

ses chances de trouver un premier poste dans un marché où l'on n'arrive pas à se distinguer. Toujours est-il que décrocher un remplacement est par définition négativement associé avec un emploi de qualité.

La proximité (9) semble être pertinente notamment pour toutes les personnes qui enseignent ensuite près de leur région d'origine. Ce critère concerne également les personnes qui habitent tout simplement près de l'établissement qui les a engagées. La proximité est difficile à interpréter en termes de carrière. Dans une moindre mesure, elle nous renseigne sur le contexte de travail, car elle s'applique plus aux villages et moins aux zones de forte agglomération. Cela est confirmé en partie par le fait que moins de 2% des enseignants du secondaire – établissement plutôt situé en agglomération – sont concernés. Ici la carrière se lit donc à l'opposé de ce qui a été dit à propos du recrutement par compétences, par dossier ou encore par l'expérience professionnelle. Du bouche-à-oreille à la recommandation par un formateur d'une HEP, en passant par le fait de connaître le directeur de l'établissement, *les relations* (10) rendent compte de l'informel du marché de l'emploi (Forsé, 1997). Mais on peut difficilement en tirer profit notamment parce qu'à partir des réponses, il est difficile d'une part de déterminer s'il s'agit de liens forts ou faibles, d'autre part de déterminer précisément le rôle de la personne qui est intervenue. Pourtant, cet indicateur est statistiquement associé à l'ensemble des variables dépendantes. Sa valeur explicative dans les modèles de régression reste à examiner.

2.4 Des éléments décisifs dans le recrutement indépendamment des carrières

L'entretien (5) bien qu'associé à la stabilité et la continuité n'est pas en soi un indicateur de carrière, car les individus qui le mentionnent mettent en avant le fait d'avoir convaincu par leur motivation et leur détermination à travailler dans l'établissement. Il reste à vérifier la pertinence de ce critère dans les modèles explicatifs des variables dépendantes concernées.

Le stage dans l'établissement (11) est le critère le plus récurrent, car ce dispositif – qui fait partie intégrante de la formation – est censé faire le pont entre les futurs employeurs et les employés. En effet, il permet à l'employé de s'acculturer aux mœurs de l'établissement, de créer un capital social en se faisant connaître et en se mettant en valeur auprès des collègues et de l'employeur. Ce dernier prend également moins de risque en engageant quelqu'un qui a fait ses preuves. Ainsi, en enseignement encore plus que dans d'autres métiers, le stage sert à créer les liens au sens de la théorie de réseau (Guillot-Soulez, 2008).

Par contre, cela ne nous dit rien sur la carrière subjective des personnes qui se font engager par ce biais, car tout le monde est susceptible de se faire recruter par le stage. Son efficacité à long terme est vérifiée par l'association avec une perspective à moyen terme.

2.5 Le contexte d'insertion

Ces éléments décisifs doivent être nuancés, d'une part parce que l'on s'insère toujours dans un contexte spatio-temporel, d'autre part parce que les recruteurs ont des éléments de comparaison des dossiers de candidature qui échappent à chaque postulant. Sans prétendre à l'exhaustivité, on retiendra donc cinq variables de contrôle dans les modèles explicatifs proposés (voir table 3).

Dans un métier composé en majorité d'enseignantes, le fait d'être d'un sexe plutôt qu'un autre peut conditionner le choix du recrutement. A priori, le sexe est associé dans une certaine mesure à l'accès à un *emploi stable*, ainsi qu'à *l'unité*. Le diplôme obtenu limite dans une certaine mesure les mouvements sur un marché commun.

Les diplômés pour le primaire se distinguent bien des diplômés pour l'enseignement secondaire même si les premiers ont parfois des stratégies pour accéder à des emplois dans le secondaire et que les seconds peuvent se retrouver dans le primaire faute de mieux. Le type de diplôme est la variable la plus fortement associée à l'emploi stable, et demeure significatif sur les trois autres variables dépendantes.

Dans le codage de l'élément décisif *expérience professionnelle*, aucune distinction n'est faite entre l'expérience en enseignement et l'expérience hors enseignement notamment parce que l'information n'est pas si explicite. Pour en avoir une certaine nuance, la variable dichotomique (plus d'un an ou moins d'un an) sur l'expérience dans l'enseignement sert de variable de contrôle à raison, car son lien est statistiquement significatif avec tous les types d'emploi.

Le contexte spatial est représenté par le lieu de formation parce que c'est à partir de là que l'on accède aux stages, aux emplois informels et à un marché de proximité. Tout comme les deux variables précédentes, son lien avec l'accès à l'emploi est significatif.

Le contexte temporel est donné par l'année d'obtention du diplôme qui conditionne le moment de la participation à l'enquête, donc un indicateur de l'état du marché de l'emploi dans une perspective

diachronique. Sa pertinence vaut surtout pour la *stabilité de l'emploi* décroché et la *perspective*.

		Emploi stable		Unit	Con	Pers
		oui	non			
Sexe	F	63%	37%	**	**	ns
	M	77%	23%	0,14	ns	ns
Diplôme	Prim.	55,6	44,4	***	***	***
	Sec	85,6	14,4	0,30	***	***
Expérience en enseignement	< 1 an	58,7	41,3	***	***	***
	> 1 an	84,8 %	15,2 %	0,26	***	***
Haute École Pédagogique	BEJUNE	58%	42%	***	***	**
	Fribourg	66%	34%			
	Valais	46%	54%			
	Vaud	78%	22%			
Année d'obtention du diplôme	2006	58%	42%	0,16	ns	**
	2007	56%	44%			
	2008	61%	39%			
	2009	66%	34%			
	2010	77%	23%			
	2011	72%	28%			

Code sig. $p = *** < .001 < ** < .01 < * < .05$

Table 3 : Croisement des variables de contrôle avec les quatre indicateurs de la qualité des emplois.

3. Modélisation de l'accès à l'emploi selon les différents critères d'accès

Dans les quatre modèles de régression proposés, les éléments décisifs sont considérés à la fois comme des ressources à disposition dans les mouvements de carrières horizontaux sur le marché du travail, et comme des indicateurs de carrières différenciés, dans la mesure où ils reflètent les possibilités perçues par les diplômés comme pouvant être mises en avant pour décrocher un emploi. Dans ce sens, les modèles proposés permettent d'une part d'éclairer les particularités du marché de l'emploi enseignant en Suisse romande, et d'autre part de mettre en avant les critères qui sont les plus efficaces dans les mouvements de carrière horizontaux des néoformés.

⁵ Cette procédure permet d'exclure les variables non significatives et d'inclure les variables améliorant significativement la vraisemblance du modèle. Le premier modèle comporte toutes

3.1 Construction des modèles de régression

Pour chaque modèle, les variables significativement associées à la variable dépendante correspondante ont été prises en compte pour construire un premier modèle de base. À l'aide de la procédure *stepwise*⁵, les variables non significatives ont été exclues afin d'obtenir des modèles avec la meilleure vraisemblance. La table 5 présente les rapports des cotes (« odds ratios » en anglais) de chaque modèle obtenu à partir de cette procédure.

	Modèle 1 : emploi stable	Modèle 2 : continuité	Modèle 3 : unité	Modèle 4 : perspective
	Rapports des Cotes	R.C.	R.C.	R.C.
Compétences (non)	2,66 **	2,41 *		4,1 **
Dossier (non)	3,03 *			2,92 *
Entretien (non)		1,93		
Flexibilité (non)	0,53	0,37 **	0,53 *	0,34 **
Hasard de la procédure	0,24 ***	0,28 ***		0,40 *
Relations (non)	0,51 *	0,56	0,63	0,47 *
Diplôme (primaire)	4,28 ***	2,03 *	2,42 ***	
Expérience (moins d'un an)				2,43 **
HEP de formation (Vaud)	1	1	1	1
Berne-Jura-Neuchâtel	0,44 **	0,36 ***	0,62 *	0,52 *
Fribourg	1,34	1,50	0,83	1,26
Valais	0,45 *	0,25 ***	0,37 ***	0,55
Année du diplôme (2006)				1
2007				0,50
2008				2,37
2009				0,71
2010				1,42
2011				0,88

Code sig. $p = *** < .001 < ** < .01 < * < .05$

Table 4 : Modèles de régression logistique prédisant l'accès à un poste, à un emploi continu, à un emploi unique et la perspective dans l'enseignement.

3.2 Les chances d'accès à un emploi stable

Le meilleur modèle pour expliquer l'accès à un emploi stable ne retient que cinq des huit critères décisifs pour le recrutement. Par ailleurs, deux variables de contrôle – *le type de diplôme* et *la HEP de*

les variables choisies et à chaque étape de la procédure, on élimine l'effet le moins significatif parmi les non significatifs pour obtenir un nouveau modèle et ainsi de suite. Un effet est introduit s'il est le plus significatif parmi ceux non encore dans le modèle.

formation sont significatives. Toutes choses égales par ailleurs, avoir des *compétences spécifiques* augmente significativement les chances (RC=2,66) de décrocher un emploi stable. En outre, un solide *dossier* augmente également les chances (RC=3,03) d'accéder à un emploi de qualité. Par contre, comme précédemment souligné dans le tri à plat, le *hasard de la procédure* (RC=0,24), tout comme *recourir à des relations* (RC=0,51) diminue significativement les chances d'accès à ce type d'emploi.

Le type de diplôme semble atténuer les effets des critères perçus lors du tri à plat, mais absents du modèle. En effet, par rapport aux diplômés du primaire, les diplômés du secondaire (RC=4,28) ont plus de chance d'accéder, toutes choses égales par ailleurs, à un emploi stable. On remarque également que le contexte vaudois, de par sa taille, est plus à même d'offrir des emplois stables. Par rapport à un enseignant formé à la HEP Vaud, les diplômés de la HEP BEJUNE (RC=0,44) ou de la HEP Valais (RC=0,45), ont moins de chance d'accéder à un emploi stable.

3.3 L'accès à un emploi continu ou unique

Le meilleur modèle pour comprendre l'accès à un emploi continu diffère sur trois critères avec le premier modèle : le *dossier* n'est pas retenu comme un critère ; par contre, le recrutement par *entretien*, même s'il n'est pas significatif améliore statistiquement la qualité du modèle. Autrement, toutes choses égales par ailleurs, la *flexibilité* (RC=0,37) diminue les chances d'accès à un emploi continu. Ceci est notamment dû au fait que les deux variables dépendantes diffèrent sur le statut des longs remplacements qui sont, dans le cas de la *continuité*, codés comme des emplois de qualité. Ailleurs, ce deuxième modèle va dans le même sens que le premier, notamment parce qu'un poste libre va être occupé pour un certain temps au moins un an, le temps du CDD probatoire.

Seul le critère de la *flexibilité* est significatif dans le troisième modèle expliquant la qualité de l'emploi par son *unité*. C'est le modèle qui retient le moins de variables explicatives, avec deux critères et deux variables de contrôle significatives. Ceci s'explique notamment par une nette différence entre la *fragmentation du poste* telle qu'elle est plutôt vécue au primaire – le fait d'intervenir sur plusieurs postes ; et au secondaire – le fait d'enseigner dans plusieurs établissements. Ainsi, les seconds par rapport aux premiers (RC=2,42) ont, toutes choses égales par ailleurs, plus de chance d'occuper un emploi stable. Comme dans les modèles précédents, le canton de Vaud est plus à même d'offrir des emplois de qualité de par le nombre d'écoles concernées.

3.4 Les critères permettant de comprendre la perspective

Dans le dernier modèle expliquant la perspective, le type de diplôme n'est plus une variable pertinente. Autrement, on retrouve les cinq critères d'accès retenus dans le premier modèle. Une opposition se dessine entre les critères qui valorisent l'expérience et le parcours de vie (*compétences spécifiques* et *dossier*) et les critères que l'on qualifiera de contextes momentanés – *flexibilité*, *hasard de la procédure* et *relations*. Ceci est confirmé par le fait que toutes choses égales par ailleurs, les enseignants ayant moins d'un an d'expérience ont moins de chance d'avoir une perspective dans l'enseignement une année après l'obtention de leur diplôme.

Conclusion

Deux étapes de carrières distinctes émergent des quatre modèles expliquant les chances d'accès aux emplois de qualité. D'une part, les enseignants qui mettent en avant un certain parcours de vie, qui cumulent parfois une expérience professionnelle avec d'autres diplômes ou d'autres compétences. Après leur formation, ils recherchent en priorité des emplois stables avec une perspective. Leur carrière immédiate est plutôt orientée vers le métier pour lequel ils viennent de se former. Il s'agit plutôt de diplômés pour l'enseignement secondaire.

D'autre part, les diplômés pour qui une situation stable dans l'enseignement n'est pas une priorité. Ils acceptent volontiers des postes précaires et postulent à divers remplacements. Soit ils sont à la recherche d'une première expérience de travail, soit ils ont d'autres projets. Certains poursuivent des études en parallèle, d'autres partent en voyage entre deux remplacements. Pour ces enseignants, la stabilité de l'emploi n'est pas forcément une priorité. Leur carrière n'a pas d'orientation précise.

Cette typologie laisse entrevoir la complexité du processus d'insertion professionnelle, dont la compréhension ne peut se limiter à l'analyse de la transition entre la formation et l'emploi. Pour aller plus loin, il serait intéressant de s'interroger sur le choix du métier d'enseignant, ainsi que l'évolution du projet professionnel (avant, pendant et après la formation pédagogique) à l'aune des carrières qui se dessinent ici. Tout semble indiquer que l'appréhension du métier et de l'activité d'enseignement diffère selon que l'enseignement est la première expérience professionnelle vécue ou le fruit d'une reconversion professionnelle (Girinshuti, working paper a et b).

Bibliographie

- Becker, H. S. (1952). The Career of the Chicago Public Schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477.
- Charles, F. (2012). Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. Dans *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves* (pp. 17-40). Rennes, France : PUR.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, (1), 23-36.
- Dubar, C. (2013). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : A. Colin.
- Forsé, M. (1997). Capital social et emploi. *L'Année Sociologique (1940/1948)*, 143-181.
- Girinshuti, C. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants : comment devient-on enseignant ?* (Canevas de thèse. Accepté le 8 mai 2014). Université de Genève.
- Girinshuti, C. (working paper a). *Le choix du métier d'enseignant et ses implications sur l'insertion professionnelle : approche qualitative*.
- Girinshuti, C. (working paper b). *Quelle(s) transition(s) pour les nouveaux diplômés en pédagogie dans le canton de Vaud ? Analyse qualitative de la reconversion professionnelle vers l'enseignement*.
- Guillot-Soulez, C. et Landrieux-Kartochian, S. (2008). Stages et effets de réseaux. *Revue de gestion des ressources humaines*, 68(2), 30-48.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Losego, P. et Girinshuti, C. (soumis). Comment je me suis inséré... Mode d'accès à l'emploi et qualité de l'insertion des enseignants en Suisse romande.

Thème 2

Savoirs, dispositifs, travail enseignant et condition enseignante			
Batoul Bayali, Mohamed Bahra et Abdelkader Gonegai	Blocage du processus de sémiotisation de l'objet d'enseignement « Trapèze » sous le poids de la forme scolaire	CMO / Hassan II Casablanca	Page 39
Sandrine Dusseaux	Transformation d'un outil pédagogique en dispositif sociotechnique dans le cadre de séances sur le langage oral en classes spécialisées	EMA / Cergy- Pontoise	Page 51
David Lehericey	Construction, nature et effets des compétences informationnelles des enseignants débutants à l'égard d'internet	CREF / Paris Ouest	Page 63
Alexia Panagiotounakos	Des enseignant-e-s face à l'histoire de l'immigration. Points de vue genevois	EDHICE / Genève	Page 73

Les évolutions des savoirs et de leur découpage en vue de leur apprentissage, les modifications des modalités de leur transmission conduisent à interroger la notion même de programme d'enseignement d'une part, le rôle des dispositifs sociotechniques dans les apprentissages et dans le travail des enseignants, d'autre part. Quelques phénomènes illustrent ces évolutions :

- Le développement des « éducations à » soulignant l'interpénétration des valeurs et des savoirs dans ce qu'il faut enseigner, dans la perspective institutionnelle de faire des enseignants des éducateurs ;
- L'effet des ressources disponibles en ligne (institutionnelles ou pas) sur les contenus enseignés, sur les modalités d'enseignement et sur le travail enseignant ;
- Les nouveaux dispositifs institués ou « bricolés » au jour le jour pouvant associer des entités de diverse nature (savoirs, objets techniques, divers professionnels, élèves, parents éventuellement) : aide personnalisée, soutien, lutte contre le décrochage, par exemple.

L'articulation des savoirs et leurs critères de choix sont réinterrogés en France par l'émergence chez les décideurs de la notion de curriculum qui ne recouvre pas celle de programme (voir les missions données au futur Conseil supérieur des Programmes). Elle est associée à l'approche par compétences, non plus seulement comme un cadre interprétatif mobilisé par les sociologues ou les didacticiens, mais comme une proposition normative. De même, la culture numérique, déséquilibrant la situation d'enseignement-apprentissage, interroge la spécificité des savoirs et des dispositifs scolaires.

Les conséquences de ces transformations sur le travail des enseignants et leur professionnalité sont multiples et posent de façon renouvelée deux questions : Faire apprendre, comment et quoi ? Comment la condition enseignante est-elle redéfinie par ces changements ?

Blocage du processus de sémiotisation de l'objet d'enseignement « Trapèze » sous le poids de la forme scolaire

Batoul Bayali, Mohamed Bahra et Abdelkader Gonegai

Laboratoire CMO - Université Hassan II (Casablanca Maroc)

Résumé

Dans cette recherche nous montrons que le « Trapèze », en tant qu'objet d'enseignement, est susceptible de faire l'objet d'un processus de signification comportant les trois niveaux, faible, moyen et fort, de sémiotisation. Par contre, les objets d'apprentissage auxquels les pratiques scolaires traduisent cet objet engagent la forme géométrique correspondante dans un processus qui érige sa sémiotisation au niveau moyen. Mais, sans que ces pratiques s'en aperçoivent, au lieu qu'elles maintiennent ce processus jusqu'à son terme, elles le bloquent, font régresser le niveau de la sémiotisation en question de moyen à faible et l'y maintiennent indéfiniment. Nous montrons que c'est sous le poids de la forme scolaire qu'elles sont ainsi amenées à traduire en deçà de sa signification réelle l'objet d'enseignement en question.

Mots clés : savoirs, fonction sémiotique, niveau de sémiotisation, expression, contenu, sémantique

Abstract : The Blocking of the semiotization process of « the trapezium », under the constraint of the school form

This research demonstrates that « the trapezium », as a teaching tool, is likely to be the subject of a significance process including three levels of semiotisation : low, average and high. On the other hand, learning tools through school practices involve the corresponding geometrical form in a process which erects its semiotization at an average level. However, while these practices should maintain the process to its completion, they unknowingly block it and make it regressing to a low level of semiotization where it stays permanently. I presently show that it is under the constraint of the school form that these practices are far short of the real significance of the actual object of study.

Key words : knowledge, semiotic function, semiotization level, expression, contents, semantics

Pour citer cet article :

Bayali B., Bahra M. et Gonegai A. (2015). Blocage du processus de sémiotisation de l'objet d'enseignement « Trapèze » sous le poids de la forme scolaire. *Inter Pares* α , 39-49. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : zayyoun@live.fr

Blocage du processus de sémiotisation de l'objet d'enseignement « Trapèze » sous le poids de la forme scolaire

Batoul Bayali, Mohamed Bahra et Abdelkader Gonegai

1. « Conditions enseignantes, conditions pour enseigner », comme contexte de la recherche

De notre point de vue, l'Enseignement, soit tout système d'enseignement d'une discipline en particulier, a pour rôle la création de moyens susceptibles de favoriser l'accès de l'élève à des savoirs. Le succès de cette entreprise, s'il est suffisamment répétable, avec les mêmes moyens, érige ces derniers au rang de « conditions enseignantes ». Quant aux « conditions pour enseigner », entendues comme conditions d'enseignement, c'est l'ensemble des facteurs qui favorisent la création ou l'annihilation de conditions enseignantes.

Ce point de vue est justifié par la question fondamentale suivante : existe-t-il des faits saillants prouvant que la forme scolaire détermine les conditions d'enseignement ?

Nous entendons par forme scolaire celle formalisée par Vincent (1994). Nous postulons que n'étant pas dotée d'un mécanisme de régulation adéquat, cette forme aurait tendance à annihiler les conditions enseignantes et qu'alors toute preuve attestant l'annihilation effective de certaines de ces conditions participerait et de la caractérisation de la forme scolaire et de la conception des outils pour sa régulation, notamment par suppression de ses effets pervers. Avérés, ces effets annihilateurs participent alors des faits saillants susmentionnés.

2. Problématique : Le trapèze, une condition enseignante de la gravité ignorée des pratiques scolaires ?

La forme géométrique, le « Trapèze » est la condition enseignante de la gravité terrestre, de la pesanteur, en effet :

a- Il suffit de présenter cette forme comme diagramme des vitesses instantanées d'un mobile pour que des questions intéressantes surgissent et s'imposent

d'elles-mêmes comme prolongement naturel d'expressions usuelles de la langue vernaculaire : il s'agit, plus précisément, d'une grammaire se présentant comme une correspondance entre :

- D'une part des positions du trapèze tracé sur une feuille du papier, laquelle feuille est dotée d'un système de coordonnées pour le repérage de ses points, en l'occurrence le système cartésien des coordonnées rectangulaires ;
- Et d'autre part des expressions obtenues par concaténation des termes puisés dans la liste suivante : *accélération, vitesse-de-croisière, freinage, arrêt, éloignement (par rapport à un point fixe), demi-tour, rapprochement.*

Ces termes sont les éléments d'un vocabulaire propre à la description du mouvement du mobile dont c'est le diagramme des vitesses (Cette description sera déroulée dans les paragraphes qui suivent).

- b- C'est aussi avec ces mêmes termes que se réalise le vocabulaire décrivant le mouvement (idéalisé) du centre d'une pomme tenue au travers de la fenêtre d'un hélicoptère par un passager, lequel mouvement se déroule dans les conditions suivantes :
- L'hélico décolle verticalement en un mouvement uniformément accéléré pendant un premier intervalle du temps ;
 - Pendant un second intervalle, le mouvement est uniforme et garde la même direction (verticale) et le même sens (de bas en haut), sa vitesse reste constante ;
 - Au bout de cet intervalle, le passager lâche la pomme ;
 - Entre l'instant du lâchage et l'instant où la pomme commence à redescendre, il y'a une certaine durée non nulle, d'où un troisième intervalle.

On considère alors le trapèze dont la grande base est confondue avec la réunion des trois intervalles consécutifs, représentés dans un axe des temps ; quant à la petite base, elle est définie comme suit : c'est le segment de droite formé des points situés, « au-dessus » du second intervalle, à une hauteur égale à la valeur de la vitesse constante de l'hélico pendant ce même intervalle.

Placé dans un repère plan adéquat, ce trapèze représente le diagramme des vitesses instantanées du centre de la pomme entre l'instant du décollage de l'hélico et l'instant où la pomme lâchée commence à redescendre. En négligeant la résistance de l'air, le troisième intervalle est caractéristique de la gravité terrestre. Aussi, le trapèze devrait-il être érigé par les pratiques scolaires au niveau de sténogramme des connaissances relatives à ce savoir qu'est la gravité. La

forme scolaire aurait-elle annihilé le trapèze comme sténogramme de ces connaissances ?

Cette question prend tout son sens quand on sait que, les encyclopédistes (Paty 2001) ayant déclaré que depuis Newton la conception de Descartes à propos de la gravité est fautive, l'Enseignement a depuis associé la gravité exclusivement aux principes newtoniens de la dynamique, exit le trapèze comme sténogramme des connaissances y afférentes. Or, ce sont ces mêmes encyclopédistes qui sont les architectes de la forme scolaire qui, depuis, perdure ...

Il s'agit donc d'appréhender la forme scolaire à partir d'une méthode d'appréciation de la place offerte par les pratiques scolaires au vocabulaire en question et partant à l'établissement de la grammaire sous-jacente : si cette place s'avère être trop réduite, alors que cette grammaire est supportée naturellement par le langage vernaculaire, alors il y aurait annihilation du « Trapèze », comme condition enseignante de la gravité, par la forme scolaire. Nous estimons qu'avec cela on aurait levé un voile sur un des aspects de cette forme quoique par le négatif.

3. Cadre théorique et questions de recherche

3.1 Cadre théorique

Selon Vincent (1980,1994), la forme scolaire est ce par quoi est advenue l'institutionnalisation :

(...) de cet espace-temps spécifique dans et au cours duquel les élèves, distribués par groupes d'âge progressent régulièrement, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes. Ces découpages se font à plusieurs échelles temporelles : succession des années, fragmentation du temps hebdomadaire et du temps quotidien. Dans cette forme scolaire, le savoir est supposé stable, déposé dans des livres, des manuels, qui présentent, pour une discipline donnée, l'état de ce savoir tel qu'il peut être porté à la connaissance des élèves.

Partant de cette formalisation de la forme scolaire, Audigier (2008) soutient que :

L'école ne prend en charge la transmission que d'une très petite partie du patrimoine des savoirs qu'ils soient théoriques ou pratiques, quotidiens ou scientifiques, accumulés par l'humanité depuis des millénaires. La question du choix de ce qu'il est bon, juste, nécessaire... d'enseigner s'est toujours posée et de manière souvent conflictuelle.

Constamment de nouveaux savoirs frappent à la porte de l'Ecole sans que soit assurée l'obsolescence d'une partie équivalente de ceux qui y sont présents.

Pour que cette obsolescence soit assurée, il serait nécessaire de laisser les savoirs enseignés adhérents au vécu, c'est-à-dire pour nous que les expressions relatives à ces savoirs doivent être intégrées dans la langue vernaculaire et préservées autant que possible. Cependant, les contenus auxquels ces expressions renvoient doivent suivre une évolution et une complexification continues d'un niveau d'enseignement à un autre. La socialisation et l'ancrage des savoirs enseignés au vécu de l'élève et aux situations concrètes ne sauraient se réaliser sans cet ancrage des expressions au langage usuel et sans leur préservation.

En fait, d'après Vincent (2008) :

Le savoir dispensé par l'école, même de l'école contemporaine et quelle que soit l'épithète qui accompagne le mot école, n'est pas un savoir scientifique au sens de savoir de la science. C'est « un savoir propositionnel ». Il est plus proche du sens commun que le savoir de la science, plus archaïque (la physique scolaire est aristotélicienne bien plus que galiléenne). Et surtout, il n'est pas théorique. De fait, il résume le savoir sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus.

Cette transformation du savoir en de propositions non logiquement connectées serait le fait de la forme scolaire. Dans cette recherche nous tenterons de montrer que cette transformation aurait pour effet l'adoption par les pratiques scolaires, sous le poids de la forme scolaire, d'une sémiotisation trop faible de figures, pourtant archétypes, en mathématiques et en sciences physiques. Nous montrons que c'est notamment le cas pour la figure géométrique « Trapèze » : les pratiques scolaires dissocient cette figure des propositions auxquelles, du point de vue mathématique comme du point de vue de la science physique, elle renvoie, sachant que ce renvoi peut se réaliser directement et uniquement via la mobilisation des ressources logiques intrinsèques de la langue vernaculaire. Ce faisant, le niveau de sémiotisation de la figure « Trapèze » reste trop bas pour qu'elle puisse jouer pleinement son véritable rôle de signe pour les élèves.

3.2 Questions de recherche

1. Peut-on définir, pour la forme géométrique « Trapèze », les niveaux de sémiotisation, faible, moyen et fort ?
2. Si cette hiérarchisation est possible, peut-on établir comment :
 - Les pratiques scolaires seraient acculées à adopter, dans le milieu scolaire, le niveau faible, s'il s'avère en être le cas ;
 - Arrivent-elles à institutionnaliser le niveau fort, ou moyen, s'il s'avère en encore être le cas ?
3. Dans le cas où il s'avère que les pratiques scolaires sont acculées à adopter le niveau faible de sémiotisation pour le « Trapèze » :
 - En quoi cela serait-il dû ?
 - Cela, serait-il dû à la transformation, par ces pratiques, de savoirs en de propositions non logiquement connectées, au sens de Vincent (voir citation ci-dessus) ? Comment ?

4. Hypothèse de la recherche

4.1 Le Postulat, base de l'hypothèse

La figure trapèze atteint le niveau fort de sémiotisation quand elle joue le rôle de sténogramme des connaissances relatives au savoir qu'est la gravité.

Pour faire atteindre ce niveau à cette figure, il est nécessaire qu'elle apparaisse comme représentant attitré du triplet *accélération-vitesse de croisière-freinage*. Cette association constitue en elle-même le niveau moyen de sémiotisation du trapèze. Le niveau faible se révèle quand le trapèze est dissocié de ce triplet.

L'atteinte du niveau moyen est un état d'équilibre instable : soit en s'y élève au niveau fort, l'association se maintient alors et se renforce, soit on s'y régresse au niveau faible avec évanouissement du niveau moyen.

4.2 Enoncé de l'Hypothèse :

Associer le « Trapèze » au triplet « *accélération-vitesse de croisière-freinage* » est un point aveugle des pratiques scolaires. En outre, il ne suffit pas de placer les étudiants des filières à grande teneur mathématique dans les conditions leur permettant d'opérer cette association pour qu'ils puissent, en s'y appuyant, hisser directement le niveau de sémiotisation du « Trapèze » de faible à moyen et encore moins à fort.

4.3 Signification de l'hypothèse

Dans le cas où l'hypothèse s'avère être vraie, c'est-à-dire dans le cas où se confirme la dissociation du « Trapèze » avec la représentation géométrique de l'expression « *accélération-vitesse de croisière-freinage* », chez les pratiques scolaires comme chez les étudiants, alors cette dissociation serait :

1. La manifestation du niveau de sémiotisation faible de la figure « Trapèze » ;
2. Le fait des choix didactiques malencontreux que les pratiques scolaires sont amenées à faire sous le poids de la forme scolaire (au sens de Vincent), notamment ceux parmi ces choix qui consistent en la transformation de savoirs associables au « Trapèze » en des propositions non logiquement connectées.

Il nous incombe, via l'adoption d'une méthodologie de recherche idoine, de préciser et d'établir les deux points ci-dessus. Par contre, il ne s'agira pas de jauger le rapport des pratiques scolaires et des élèves avec le trapèze à l'aune des trois niveaux de sémiotisation décrits ci-dessus, mais à l'aune d'une échelle beaucoup moins contraignante pour ces pratiques. La méthodologie consiste en l'établissement d'une telle échelle.

5. Méthodologie

5.1 Prolégomènes

Pour montrer que le savoir dispensé par l'école ne saurait être un savoir théorique mais un ensemble de propositions qui se contentent d'énoncer des contenus, Guy Vincent (2008) donne l'exemple de l'apprentissage à l'école de la table de multiplication. Il écrit à ce propos que :

(...) en lieu et place d'une théorie de la multiplication telle qu'on pourrait la trouver dans un ouvrage sur la théorie des ensembles, l'école fait apprendre la table de multiplication, suite de propositions qui énoncent des contenus « vrais » mais qui n'ont pas de connexions logiques entre elles. D'où la nécessité ressentie par les élèves d'« apprendre par cœur », de retenir la chanson.

Nous interprétons cette observation sur le rapport scolaire à la table de multiplication comme indiquant qu'à l'école le niveau de sémiotisation de cette table reste trop faible par rapport à ce qu'il devrait être. La forme scolaire aurait donc pour effet la dégradation, de

fort à faible, du niveau de sémiotisation des savoirs visés par les pratiques scolaires. Quand Vincent (2008) déclare que *l'apprentissage ne relève pas de la transmission d'un savoir propositionnel* ou que *le savoir scolaire dévalorise le savoir pratique* cette déclaration pourrait s'interpréter comme suit : les pratiques scolaires sont acculées à niveler par le bas la sémiotisation des savoirs qu'elles visent, notamment en annihilant la dialectique théorie/pratique, soit le va-et-vient entre le savoir pratique et le savoir théorique nécessaire pour la consolidation de chacun des deux.

L'expérience d'enseignement de l'Astronomie dans une classe de CM1 menée en 1993 sous la houlette de Vincent¹ est en fait une expérience sur l'élévation, dévolue aux élèves, du niveau de sémiotisation d'un objet de faible à fort : le travail des élèves de cette classe a consisté à élaborer un graphique des durées de jours et de nuits à partir du calendrier des Postes et ce, en vue de trouver une explication au phénomène de l'alternance des saisons. Ce calendrier va pouvoir renvoyer à la genèse de cette explication et à la négociation sociale de son adoption par la classe. Pris avec ce renvoi, ce calendrier voit son niveau de sémiotisation s'élever de faible à fort.

L'analyse par Vincent et son équipe de cette expérience s'appuie sur la mesure de la sensibilité de la forme scolaire aux stipulations de la gestion sociale de la vérité en classe : il suffit de subordonner l'établissement de la vérité à une négociation sociale préalable pour qu'il y ait éclatement des règles imposées par la forme scolaire aux postures respectives de l'élève et du professeur. Avec le primat de cette négociation, le rôle du professeur n'est plus de dire la vérité à l'adresse des élèves, son rôle est de veiller à ce que soit mis au principe de l'établissement de la vérité la participation active et démocratique du groupe-classe. De notre point de vue, une des conséquences importantes de ce rôle, chaque fois qu'il est pleinement assumé, est l'élévation du niveau de sémiotisation d'objets autour desquels cette participation s'articule.

Il serait donc intéressant de tenter une mise à plat de la forme scolaire directement par la considération du niveau de sémiotisation de certains objets scolaires typiques : chaque fois qu'il s'avère possible, voire nécessaire, d'élever grandement le niveau de sémiotisation d'un objet scolaire par rapport au niveau que les pratiques scolaires lui assignent ordinairement alors la forme scolaire serait la cause de cette faiblesse institutionnalisée du niveau de sémiotisation de cet objet.

Ainsi, pour cette mise à plat de la forme scolaire, le recours aux travaux de linguistes et sémioticiens pourrait être d'un grand apport. Ce serait notamment le cas de certains travaux du sémioticien Per Aage Brandt sur la sémiotique cognitive. Nous nous appuyons sur ces travaux comme assise de notre méthode d'approche visant dégager les éléments de réponses aux deux questions déroulées dans le paragraphe ci-dessus relatif à la signification de notre hypothèse de recherche.

5.2 Une théorie du déploiement de la fonction sémiotique de la langue comme assise méthodologique

Nous nous appuyons sur les schémas de « la phénoménologie sémiotique de Greimas » et de « la triple fonction sémiotique de la langue » comme principe méthodologique (Brand, 2013)

Voici le premier schéma en question :

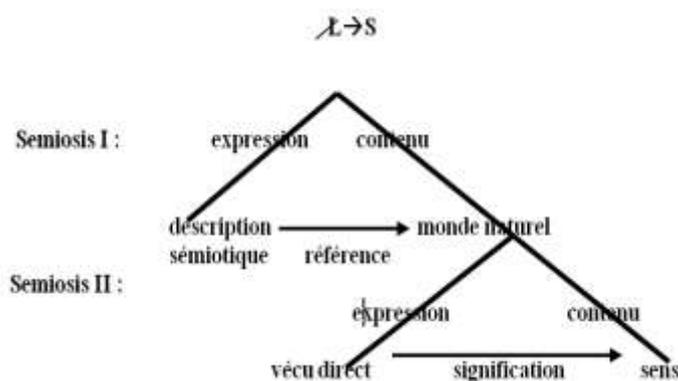


Figure 1 : La phénoménologie sémiotique de Greimas

Il n'est pas question pour nous de donner de ce schéma quelque interprétation. Il s'agit d'utiliser sa nomenclature pour spécifier le destin (le niveau de sémiotisation) que les pratiques scolaires sont amenées, peut être sous le poids de la forme scolaire, à réserver à l'objet scolaire « Trapèze ». « L'expression » « Trapèze » admet une « description sémiotique » bien connue : c'est un quadrilatère : 4 côtés, 4 angles, 4 sommets, deux de ses côtés sont parallèles, etc. et renvoie, comme « contenu » associé, à la phrase « le trapèze est une certaine forme géométrique ». Une réification physique de cette forme (de ce contenu) devient alors un objet du « monde naturel » auquel la description sémiotique fait « référence ».

¹ Voir Audigier, 2008.

Ces cinq éléments, ainsi articulés, réalisent, à propos de l'objet « Trapèze », la sémiotique I au sens de la phénoménologie sémiotique de Greimas. Ces cinq éléments constituent le niveau de sémiotisation le plus bas, soit le niveau faible de sémiotisation de l'objet scolaire du « Trapèze ».

L'objet du *monde naturel* réifiant la forme géométrique « Trapèze » va se déployer en une nouvelle dichotomie *expression/contenu* qui va donner lieu à cinq nouveaux éléments articulés réalisant la sémiotique II ou le niveau moyen de sémiotisation de l'objet scolaire « Trapèze » : l'*expression* nouvelle est « aire du trapèze », le nouveau *contenu* est « la mesure de l'aire pour les trapèzes en particulier ». Cette expression donne lieu à un élément du *vécu direct* : il s'agit du calcul de l'aire du trapèze dont on connaît la hauteur, la petite base et la grande base, soit « grande-base-plus-petite-base-le tout-fois-la hauteur-divisée-par-deux ». Le contenu aboutit à la constitution du *sens* : ce sens concerne l'échange de terrains de même aire en rapport avec la question suivante : pour un trapèze donné, quels sont les rectangles échangeables avec ce trapèze quand seule la mesure de l'aire est prise en compte ? Le vécu direct dont il est fait mention n'a de *signification* sans cette constitution de ce sens. Mais est-ce que ces cinq éléments constitutifs de la Semiosis II relative à l'expression originelle « Trapèze » épuisent-ils le sens relatif à la forme géométrique « Trapèze » ?

De notre point de vue, avec ces éléments l'expression « Trapèze » voit son niveau de sémiotisation passer de faible à moyen. D'autres éléments similaires seraient indispensables pour que ce niveau passe de moyen à fort. Ces éléments nous les trouvons dans le schéma de la *triple fonction sémiotique de la langue* proposé par Brandt (2013). En effet, ce schéma pourrait être vu comme le résultat de l'adjonction d'un niveau supplémentaire de sémiotisation, la Semiosis III, aux deux niveaux, la Semiosis I et la Semiosis II, consacrés par le schéma de la phénoménologie sémiotique de Greimas.

Encore une fois, il ne s'agit pas ici d'analyser ou d'interpréter le schéma ci-dessus. Il s'agit de s'appuyer sur la nomenclature venue dans le schéma et sur la structure de ce dernier pour doter l'objet scolaire « Trapèze » d'un niveau de sémiotisation plus élevé que les deux niveaux, faible et moyen, décrits ci-dessus. Mais alors quelle *Ecriture*, quelle *Phonétique*, quelle *Grammaire* et quelle *Sémantique* sont-elles impliquées dans cet objet ? En fait, le schéma ci-dessus suggère le développement qui suit.

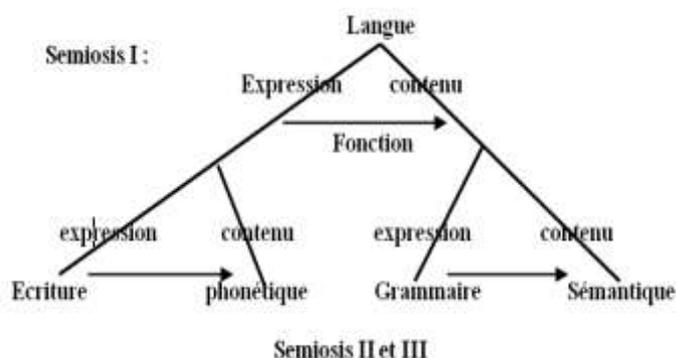


Figure 2 : La triple fonction sémiotique de la langue

En tant que concaténation (agencement) de segments de droite, dessiner le quadrilatère « Trapèze » participe de l'*écriture* de l'expression « Trapèze ». Le contenu de cette expression, en regard de l'échange des terrains, est la mesure de l'aire en général et celle, en particulier, du trapèze dont on connaît les longueurs des deux bases et la hauteur. Mais savoir quand un terrain de forme d'un trapèze est échangeable avec un terrain de forme rectangulaire, quand seule la mesure de l'aire est à prendre en compte, est un savoir qui n'est plus socialement crucial, aussi, ce savoir se réduit-il à la diction *phonétique* de la formule de l'aire du trapèze. Cette formule subit le sort décrit dans la citation de Vincent, ci-dessus, à propos de la théorie de la multiplication : *apprendre par cœur* la table de multiplication, voire *retenir la chanson*. Ni donc cette écriture ni cette diction phonétique ne se prolongent en une grammaire et en une sémantique. Or, ce prolongement est constitutif de la Semiosis III relative à l'expression « Trapèze », soit à un niveau de sémiotisation de l'objet scolaire « Trapèze » plus fort que les niveaux faible et moyen spécifiés ci-dessus.

En s'autorisant de la nomenclature proposée par Brandt (2013) dans son schéma *la triple fonction sémiotique de la langue* et en suivant ce même schéma, l'écriture de l'expression « Trapèze » admet plusieurs lectures ; La formule de l'aire du trapèze en est une. Cette lecture de cette écriture est un objet scolaire obsolète.

En effet, pendant l'ère agricole, l'échange de terrains revêtait une grande importance sociale, culturelle et même physique. Mais, nous nous sommes plus dans cette ère. Il faudrait donc une autre lecture, une autre *phonétique* à l'*écriture* en question. Une lecture qui non seulement sied au monde d'aujourd'hui, mais qui aussi nécessite, pour son effectuation, une certaine *grammaire* et une certaine *sémantique*. Pour cela l'écriture du « Trapèze » doit nécessairement se rapprocher de la représentation d'un système dynamique voire d'un système à états : les règles de

passage d'un état à un autre, constituent une grammaire et renvoient à une sémantique. L'expression « Trapèze » doit pour cela, renvoyer à un vécu autre que celui relatif à l'échange de terrains, un vécu qui soit beaucoup plus en prise avec la réalité d'aujourd'hui.

En fait, il suffit d'enrichir l'écriture susmentionnée de l'expression « Trapèze » en lui adjoignant convenablement, sur la feuille de papier, support de cette écriture, le repère cartésien (servant au repérage des points de cette même feuille) pour que cette écriture s'associe aux macro-phrases écrites dans l'alphabet de phrases constitué de six phrases suivantes :

- Instant de départ ;
- Intervalle d'accélération (la vitesse augmente de manière régulière avec le temps) ;
- Intervalle de vitesse de croisière (la vitesse reste constante) ;
- Intervalle de freinage (la vitesse diminue régulièrement avec le temps) ;
- Instant d'arrêt ;
- Instant d'arrêt puis demi-tour immédiatement².

On se trouve ainsi devant des questions du type : quel emplacement du trapèze dans le repère renvoie à (voire participe d'une *écriture* dont la *phonétique* est) la macro-phrase : « instant de départ-intervalle d'accélération-intervalle de vitesse de croisière-intervalle de freinage-instant d'arrêt » ou « intervalle de freinage-intervalle de vitesse de croisière-intervalle d'accélération », etc. Dans ces conditions, le trapèze est la représentation géométrique de l'historique des valeurs instantanées de la vitesse d'un point animé d'un mouvement rectiligne.

Aucun emplacement du trapèze dans le repère ne correspond à la macro-phrase « intervalle de freinage-instant d'arrêt- intervalle d'accélération- intervalle de vitesse de croisière ». Ce qui correspond à cette macro-phrase c'est l'emplacement dans le repère, précisément sur l'axe des abscisses (axe des temps) d'une ligne brisée qui a la forme du symbole $\sqrt{\quad}$ de la racine carrée. Aussi, cette macro-phrase peut-elle être déclarée 'phrase incorrecte'. Ainsi, correspondre, ou ne pas correspondre, à un emplacement du trapèze dans le repère est un principe de discrimination des phrases entre les phrases qui sont correctes et celle qui sont incorrectes. Ce principe est une *grammaire*. En outre, ces macro-phrases, décrivant des faits réels de la conduite automobile, ont, de ce fait, une interprétation claire et immédiate, soit une *sémantique*.

L'objet d'enseignement « Trapèze » n'indique pas, de manière explicite, que la forme géométrique trapèze devrait être associée, via des objets d'apprentissage, aux quatre éléments déroulés ci-dessus que sont : *écriture, phonétique, grammaire et sémantique relatives au « Trapèze »*.

Les quatre éléments en question sont des points aveugles des objets d'apprentissage par lesquels les pratiques scolaires traduisent l'objet d'enseignement « Trapèze ». Ces pratiques fonctionnent donc sous l'hypothèse selon laquelle ces quatre éléments pourraient être acquis spontanément par les élèves, d'un certain niveau, les bacheliers par exemple, sans que ces éléments fassent l'objet d'un enseignement explicite. Cette hypothèse serait une hypothèse erronée. La considération de ce caractère erroné est la traduction opératoire de notre hypothèse de recherche : Cette traduction dérive des deux schémas que nous avons mis au principe de notre méthodologie de recherche (le schéma de *la phénoménologie sémiotique de Greimas* et le schéma de *la triple fonction sémiotique de la langue* proposés par Brandt (2013). Cette traduction conduit à la nécessité de concevoir, à l'adresse des étudiants de filière à grande teneur mathématique, un test portant sur la capacité à mobiliser la grammaire, spécifiée ci-dessus, de l'emplacement d'un trapèze dans le repère pour former les macro-phrases correctes à partir de l'alphabet des six phrases. D'où l'énoncé du test que nous exposons dans le paragraphe suivant.

5.3 Énoncé et analyse *a priori* du test pour la détermination du niveau de sémiotisation du trapèze chez les étudiants

5.3.1 Énoncé

Voici six phrases d'un lexique portant sur le mouvement d'un mobile :

- Instant de départ ;
- Instant d'arrêt puis demi-tour immédiatement ;
- Instant d'arrêt ;
- Intervalle de vitesse de croisière (la vitesse reste constante) ;
- Intervalle d'accélération (la vitesse augmente de manière régulière avec le temps) ;
- Intervalle de freinage (la vitesse diminue régulièrement avec le temps).

Ces phrases peuvent être utilisées pour composer des macro-phrases permettant la description du

² Cette phrase doit suggérer au lecteur le contexte d'un mouvement rectiligne et donc à deux sens qui seront dénotés par l'adjonction du

signe (+) ou du signe (-) à la valeur de la vitesse instantanée du mobile.

mouvement d'un mobile qui, sur une ligne droite, s'éloigne ou se rapproche d'un point O fixe de cette ligne.

Dans les figures qui suivent, cette ligne est représentée par l'axe des ordonnées, tandis que les instants et les intervalles de temps impliqués dans la description sont représentés dans l'axe des abscisses. Dans ces mêmes figures, les lignes brisées noires en gras représentent l'historique des valeurs instantanées de la vitesse du mobile en question.

Travail à faire

Sachant qu'à chaque couleur d'un point ou d'un intervalle dans l'axe des abscisses (axe des temps), correspond une seule phrase dans le lexique ci-dessus, il s'agit d'écrire devant chaque carreau la phrase correspondante à l'intervalle ou au point qui a la même couleur que ce carreau.

En utilisant les phrases de la première question, il s'agit alors de composer la macro-phrase décrivant le mouvement du mobile.

Diagramme 1	les phrases
la macro-phrase :	
Diagramme 2	les phrases
la macro-phrase :	
Diagramme 3	les phrases
la macro-phrase :	

Diagramme 4	les phrases
la macro-phrase :	
Diagramme 5	les phrases
la macro-phrase :	

5.3.2 Analyse a priori du test

a. Principe de l'analyse a priori du test et réponses attendues

Les questions fondamentales de l'analyse a priori sont :

- Quelles performances des étudiants testés le test vise-t-il pousser à manifestation ?
- Quelle compétence, ces performances sont-elles censées révéler ?
- Quel lien ces performances et cette compétence ont-elles avec l'établissement de la véracité de l'hypothèse de recherche ?

Chaque intervalle ou point coloré correspond à un événement intrinsèquement facile à concevoir. Chaque élément de l'alphabet des six phrases décrit un événement, lui aussi, intrinsèquement facile à concevoir. Faire correspondre à chaque intervalle coloré et à chaque point coloré l'élément de cet alphabet qui décrit le même événement auquel correspond cet intervalle ou ce point est une performance intrinsèquement facile à réaliser ; il suffit pour cela d'effectuer quelques va-et-vient entre les figures et l'alphabet.

Voici, avec ce va-et-vient, les macro-phrases qu'il faudrait obtenir :

- Pour le diagramme 1 : « *Instant de départ – Intervalle d'accélération – Intervalle vitesse de*

- croisière – Intervalle de freinage – Instant d'arrêt* » ;
- Pour le diagramme 2 : « *Intervalle de freinage – intervalle de vitesse de croisière – Intervalle d'accélération* » ;
 - Pour le diagramme 3 : « *Intervalle de freinage – Instant d'arrêt puis demi-tour immédiatement – Intervalle d'accélération – Intervalle de vitesse de croisière – Intervalle de freinage – Instant d'arrêt puis demi-tour immédiatement – Intervalle d'accélération* » ;
 - Pour le diagramme 4 : même macro-phrasé que le diagramme 3 ;
 - Pour le diagramme 5 : même macro-phrasé que le diagramme 2 ;

Ces événements sont faciles à concevoir parce que les éléments de l'alphabet, en tant qu'ils renvoient à l'automobilité, sont des éléments du vécu qui renvoient à ces événements. Nous nous attendons donc à ce que la quasi-totalité des étudiants soit capable de mobiliser l'emplacement du « Trapèze » dans le repère comme *grammaire* voire comme modèle implicite de formation des macro-phrases correctes. Ces macro-phrases sont logiquement connectées de sorte qu'un étudiant qui arrive à en former correctement une ou deux doit pouvoir former correctement les trois autres. Autrement dit, être capable de mobiliser le modèle susmentionné est incompatible avec le fait de commettre trois erreurs et a fortiori quatre ou cinq.

Ainsi, si 50% ou plus des étudiants ont chacun trois ou plus de macro-phrases incorrectes alors nous sommes fondés à considérer que les pratiques scolaires bloquent, sans s'en apercevoir, la sémiotisation de l'objet d'enseignement « Trapèze » dans le niveau faible. Ce blocage serait de ce fait un des effets de la forme scolaire.

b. Caractéristiques des populations testées et passation du test

Le test a concerné des professeurs stagiaires en formation initiale à l'enseignement au collège ou au lycée. L'institution dispensatrice de la formation est le Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) de la Région du Grand Casablanca au Maroc. Les disciplines de spécialisation concernées sont : les mathématiques (collège, 30 professeurs stagiaires (P.S.)), les sciences physiques

(lycée, 45 P.S.), les sciences économiques (lycée, 27 P.S.) et les arts appliqués (lycée, 18 P.S.). Soit une population de 120 individus. Le CRMEF reçoit, par concours sur la discipline de spécialisation, des licenciés de la discipline et les lauréats de l'Ecole des Beaux-Arts (Bac + 4) pour les Arts Appliqués. Les admissibles au centre se situent dans la tranche d'âge [20-40] ans.

Aucune indication sur les macro-phrases correctes n'est donnée ni aux professeurs stagiaires destinés à l'enseignement des mathématiques ni à ceux destinés à l'enseignement des sciences physiques. Par contre, pour les professeurs stagiaires destinés à l'enseignement des sciences économiques et pour ceux destinés à l'enseignement des arts appliqués, la première macro-phrasé a été expliquée et a été donnée comme modèle à suivre pour composer les quatre autres.

5.4 Analyse a posteriori du test (Recueil et analyse des résultats)

5.4.1 Recueil des résultats

Voici les résultats recueillis dans le tableau suivant, par discipline de spécialité, auprès de 120 professeurs-stagiaires.

77% des professeurs-stagiaires testés ont fourni chacun plus de trois réponses fausses sur les cinq. Cette proportion s'élève à 90% pour les professeurs-stagiaires destinés à l'enseignement des Mathématiques au collège. Elle s'élève à 85% pour ceux destinés à l'enseignement des sciences physiques au lycée. Il est vrai qu'aucune indication n'est donnée à ces professeurs stagiaires sur la formation des macro-phrases correctes.

Cette proportion est de 78% pour les professeurs stagiaires destinés à l'enseignement des Arts Appliqués au lycée. Elle est de 48% pour ceux destinés à l'enseignement des Sciences Economiques au lycée. Pourtant pour ces deux catégories de professeurs stagiaires, l'explication de la première macro-phrasé, quant à sa signification et sa formation, leur a été fournie comme modèle à suivre pour la formation des quatre autres. Mais, cela n'a qu'un effet très limité sur leur performance.

Disciplines	Nombre des professeurs stagiaires	Nombre de macro-phrases incorrectes											
		0		1		2		3		4		5	
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Mathématiques	30	3	10%	0	0%	0	0%	25	84%	1	3%	1	3%
Sciences Physiques	45	3	7%	2	4%	2	4%	26	58%	9	20%	3	7%
Sciences économiques	27	7	26%	2	7%	5	19%	13	48%	0	0%	0	0%
Arts Appliqués	18	1	5%	0	0%	3	17%	11	61%	3	17%	0	0%
TOTAL	120	14	12%	4	3%	10	8%	75	63%	13	11%	4	3%

Tableau 1 : recueil des résultats

5.4.2 Analyse des résultats

Contrairement à nos attentes, la quasi-totalité des étudiants s'avère dans l'incapacité de mobiliser l'emplacement du « Trapèze » dans le repère comme modèle implicite de formation des macro-phrases correctes. En outre, ces macro-phrases étant logiquement connectées, en former correctement une ou deux doit, en toute logique, suggérer comment en former correctement les autres. Or, même les professeurs stagiaires à qui nous avons explicité et expliqué la première macro-phrase en la présentant comme modèle à suivre pour la formation des quatre autres ont dans une proportion de 63% présenté chacun trois ou plus de macro-phrases mal formées. On dépasse largement dans tous les cas la proportion de 50% que nous avons fixée comme barrière infranchissable si on veut assigner à l'objet d'apprentissage « Trapèze » auquel les pratiques scolaires traduisent l'objet d'enseignement du même nom le niveau moyen de sémiotisation.

Conclusion

Présenté comme l'expression de l'historique des valeurs instantanées de la vitesse d'un mobile, le « Trapèze » renvoi à des macro-phrases composées à partir du lexique formé des phrases suivantes :

- Instant de départ ;
- Instant d'arrêt puis demi-tour immédiatement ;
- Instant d'arrêt ;
- Intervalle de vitesse de croisière (la vitesse reste constante) ;
- Intervalle d'accélération (la vitesse augmente de manière régulière avec le temps) ;

- Intervalle de freinage (la vitesse diminue régulièrement avec le temps).

Placée dans les conditions où le « Trapèze » doit être pris avec son renvoi aux macro-phrases en question, une grande proportion des étudiants licenciés es sciences reste insensible à ces conditions, en ce sens qu'elle s'avère incapable de distinguer entre les macro-phrases correctes et les macro-phrases incorrectes. Or, cette distinction est nécessaire pour pouvoir ériger la sémiotisation du trapèze au niveau qui devrait être le sien : celui de sténogramme des connaissances relatives à la gravité (la chute des graves). Ceci atteste du niveau faible de sémiotisation dans lequel les pratiques scolaires sont acculées à maintenir cette forme géométrique.

C'est sous le poids de la forme scolaire que ces pratiques sont amenées, sans qu'elles s'en aperçoivent, à traduire ainsi en deçà de sa véritable signification, l'objet d'enseignement qu'est le « Trapèze » : les premiers architectes de la forme scolaire actuelle ayant associé exclusivement l'étude de la gravité à celle des principes newtoniens de la dynamique,

Bibliographie

- Arrivé, M., Brandt, P.-A., Coquet, J.-C., Pottier, B. et Zilberberg, C. (2013). *Deuxième table ronde, la sémiotique greimassienne et les sciences du langage, Actes sémiotiques* [En ligne]. 2013, n° 116. Consulté le 03/02/2014 sur le site : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/4809>.

- Audigier, F. (2008). *Formes scolaires, formes sociales : un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté*. Babylonia : <http://www.babylonia.ch>.
- Brandt, P.-A. (2013). *Analytique, sémiotique et ontologie dans le projet glossématique*. Case Western Reserve University : <http://www.glossematics.org/colloque/wp-content/uploads/2012/11/Brandt.pdf>
- Paty, M. (2001). D'Alembert, la science newtonienne et l'héritage cartésien. *Corpus : revue de la philosophie*, Fayard, 2001, pp.19-64 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00004290/en/>
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française, Etude sociologique*. Lyon, France : PUL, La Maison des Sciences de l'homme (ouvrage épuisé. Edition numérique 2006 : <http://pressesuniv-lyon2.fr>).
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : PUL.
- Vincent, G (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon, France : PUL.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire, La construction du lien social à l'école. *Education et Francophonie*, Volume XXXVI, automne 2008 : www.acef.ca.

Transformation d'un outil pédagogique en dispositif sociotechnique dans le cadre de séances sur le langage oral en classes spécialisées

Sandrine Dusseaux

Laboratoire EMA - université de Cergy-Pontoise

Résumé

Cet article est issu d'une recherche doctorale en cours qui vise à questionner la manière dont les enseignants spécialisés option D – chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives – enseignent le langage oral. Certains sont en effet démunis face au développement des compétences langagières de leurs élèves. Il s'agit d'un travail collaboratif, inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle, supposant la constitution d'un collectif d'enseignants volontaires qui acceptent d'analyser leur travail avec le chercheur. Quatre enseignantes participent à notre recherche.

Mots clés : didactique professionnelle, langage oral, troubles

Abstract : Transformation of a pedagogical tool into a sociotechnical system within sessions on oral language in specialized classes

This article is an extract from a doctoral research in progress that aims at questioning the way the D option specialist teachers teach oral language. Indeed, some of them are clueless when it comes to the development of their students' language skills. This is a collaborative work and it is part of the professional didactics. It supposes the formation of a group of volunteer teachers who agree to analyze their work with the researcher. Four teachers are taking part to our research.

Key words : professional didactics, oral language, disorders

Pour citer cet article :

Dusseaux S. (2015). Transformation d'un outil pédagogique en dispositif sociotechnique dans le cadre de séances sur le langage oral en classes spécialisées. *Inter Pares* α , 51-61. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : sandrinedusseaux@gmail.com

Transformation d'un outil pédagogique en dispositif sociotechnique dans le cadre de séances sur le langage oral en classes spécialisées

Sandrine Dusseaux

Introduction

A l'école, le langage oral est utilisé quel que soit le domaine, quelle que soit la discipline et dans tous les apprentissages. Il est important pour l'élève de le maîtriser. Il s'acquiert progressivement, et le rôle de l'enseignant est de faciliter cette acquisition. Il s'inscrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, avec une place primordiale dans la maîtrise de la langue française.

Depuis une trentaine d'années, le langage est une réelle préoccupation pour l'institution scolaire comme pour les professionnels de la santé. Cependant, les élèves présentent des écarts considérables, ils n'ont pas tous le même « capital » et ne progressent pas tous de la même manière. Nous pouvons le constater auprès d'élèves scolarisés dans les classes ordinaires mais aussi auprès d'élèves en situation de handicap présentant des troubles des fonctions cognitives.

Dans les classes spécialisées, les enseignants se réfèrent aux programmes officiels pour préparer leurs séances mais doivent constamment adapter leur pédagogie aux élèves en situation de handicap et doivent innover afin de répondre, au plus près, aux besoins individuels et particuliers de ces derniers. Cela consiste en l'adaptation de chaque enseignement, dans chaque discipline, à chacun des élèves, pour garantir à tous, l'accessibilité aux savoirs.

Comment enseigner le langage oral et comment permettre aux enseignants d'avoir une analyse de leur travail pour favoriser cette adaptation ?

1. Cadre théorique

Cette recherche collaborative impliquant des enseignants et un chercheur, est inscrite dans le paradigme de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), elle a pour but d'analyser l'activité des sujets au travail afin de permettre le développement de leurs compétences. Quand une personne agit, elle apprend

d'elle-même et des autres. La confrontation de l'homme à sa propre pratique et à celle d'autrui le transforme en sujet capable (Rabardel, 1995). Ainsi l'analyse de l'activité permettra aux enseignants d'être des acteurs impliqués, de comprendre leurs actions et de construire leur expérience. Pour ce faire, il faut aller sur le terrain, observer, enregistrer ce que font les acteurs pour recueillir des traces de l'activité et analyser le travail réel. L'analyse du travail des enseignants impliqués dans cette recherche met en évidence la difficulté de l'enseignement du langage oral. Ils constatent que le langage est souvent négligé, qu'il n'est pas considéré comme un apprentissage à part entière. Ils désirent modifier leurs pratiques en inscrivant le langage oral dans leur emploi du temps.

Les enseignants sont des acteurs comme n'importe quelle autre personne agissant au travail. Ils mettent en œuvre des compétences professionnelles demandées par le référentiel des enseignants. C'est précisément la mise en œuvre des exigences du référentiel dans le domaine du langage oral qui pose problème chez ces enseignants. Ils utilisent des outils qu'ils doivent adapter aux différents profils d'élèves qu'ils rencontrent dans leurs classes mais se sentent démunis dans la mise en œuvre concrète de séances didactiques. Pourtant depuis des années les programmes scolaires insistent sur l'importance du langage, « cette attention s'explique par l'importance du langage oral comme élément fondamental de l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, de sa réussite scolaire, de son intégration sociale et de sa future insertion professionnelle » (Delahaie, 2009). Cette priorité est réaffirmée dans les nouveaux programmes de 2015.

1.1 Le langage oral

L'acquisition du langage est selon Florin (1999), « soumise à des principes généraux qui se retrouvent pour tous les enfants et sont génétiquement programmés dans l'espèce humaine ». Ainsi l'enfant commence-t-il à produire des mots isolés puis des phrases, etc : la compréhension dépasse la production. Mais nous pouvons constater des différences interindividuelles. Quand apparaissent ces différences, comment les comprendre, quels sont les facteurs explicatifs (génétiques, sociaux, familiaux...) ? Comment distinguer le normal ou le pathologique ?

Le normal est selon De Weck (2010) « ce qui est conforme à une règle que les faits vérifient approximativement, c'est-à-dire soit ce qui se rencontre dans la majorité des cas d'une espèce déterminée, soit ce qui est conforme à la moyenne des cas ». Dans presque toutes les définitions, il est fait référence aux notions de majorité des cas, de moyenne

de cas. Cette moyenne s'observe ou devient connue grâce à des travaux de recherche expérimentaux qui isolent certains aspects ou variables du domaine que l'on cherche à investiguer. Dans le domaine du langage, nous nous intéressons donc à des enfants regroupés par tranche d'âge. Ainsi de zéro à 18 mois il existe une période dite *période pré linguistique* qui constitue une phase d'initialisation du langage oral. L'enfant perçoit les contrastes sonores de la langue utiles pour la parole. De 18 mois à 6/7 ans il s'agit de la *période linguistique* où l'enfant engrange son premier capital de mots et acquiert des énoncés rudimentaires. Puis il développe la syntaxe, l'articulation et l'aspect pragmatique de la langue.

1.1.1 Les troubles du langage oral chez l'enfant et leurs manifestations

Les élèves de CLIS¹ et d'IME² présentent des troubles des fonctions cognitives et pour certains le langage peut être perturbé. Ces troubles peuvent être :

- Sensori-moteurs : affectant les organes de phonation ou d'audition
- Intellectuels : intéressant les fonctions de mémorisation, de reconnaissance ou d'organisation des mots
- Affectifs ou volontaires : la communication requérant le désir et la volonté de parler.

Tout d'abord, nous pouvons distinguer les troubles du langage « purs » et les troubles de la communication. Dans le cas de troubles du langage purs, les enfants disposent d'une bonne communication non verbale (pas de fuite du regard, bon recours aux gestes). Dans le cas d'un trouble de la communication, nous distinguons :

- La communication non verbale : l'enfant n'a pas de contact avec le regard et a peu d'expression
- La communication verbale : il existe des bribes de mots ou des écholalies.

Parmi les troubles du langage purs nous distinguons chez le tout jeune enfant, le retard simple de la parole. Selon Sanson, (2010), cela consiste en une difficulté pour l'enfant à discriminer et à reproduire des sons (exemple : « crain » au lieu de « train »). Mais cela ne constitue pas un trouble dans la majorité des cas car l'enfant, au contact d'autrui, évolue et se corrige. Cela

peut perdurer dans le cas d'élèves en situation de handicap.

Il existe également le retard de langage. Selon Sanson (2010), l'enfant manque de syllabes ou de mots, a un discours simplifié, des bribes de mots, des lacunes syntaxiques, un vocabulaire et une grammaire qui restent pauvres. La compréhension reste meilleure que la production. Ces enfants parlent tard. Le retard de langage consiste en un décalage d'au moins 12 à 18 mois par rapport au développement typique du langage. Si ce décalage n'existe pas, il s'agit de différences individuelles et non de pathologies. Nous pouvons distinguer, chez certains enfants ayant un retard de langage, une insuffisance phonétique, lexicale, sémantique, morphologique, syntaxique. Ces insuffisances peuvent être isolées ou associées.

Il existe aussi des troubles spécifiques du langage appelé dysphasie. Ainsi le langage s'organise tard et difficilement. Dans ce cas précis, la compréhension n'est pas obligatoirement meilleure que la production. Il n'existe pas de trouble auditif ou phonatoire, pas de retard global, un contexte de développement physique normal, des stimulations. La dysphasie est un mauvais traitement de la langue : des phonèmes, des mots, du discours.

Les troubles de la communication sont plus généraux. Nous retrouvons ces troubles de la communication chez les enfants TED : « troubles envahissants du développement » et plus particulièrement chez les enfants autistes. Selon Delahaie (2009), cela se caractérise par une atteinte du développement des interactions sociales, de la communication verbale, de la communication non verbale et par la présence de comportements répétitifs et d'intentionnalités restreintes.

Chez les enfants autistes, le langage peut se développer dans le cas d'un « autisme de haut niveau » (autisme léger). Il existe tout de même des confusions sémantiques concernant le vocabulaire abstrait et les expressions métaphoriques posent problèmes. Il existe également des incohérences syntaxiques, des mots inventés n'ayant aucun sens.

Chez les enfants autistes « de bas niveau » (autisme sévère), les troubles du langage sont importants avec des phénomènes d'écholalies c'est-à-dire la répétition régulière de mots ou phrases.

¹ CLIS 1 : Classe pour l'Inclusion Scolaire avec des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives et/ ou des troubles envahissants du développement.

² IME/ Institut Médico-Educatif.

Les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives que nous retrouvons en classe de CLIS 1 ou IME, ont des difficultés de langage du fait du retard global du développement ou bien ont un retard dû aux difficultés de langage. Cela peut se manifester par un retard de la parole, un retard du langage, des troubles de l'articulation ou des troubles de la communication verbale. Dans tous les cas le langage devient un obstacle aux autres disciplines enseignées à l'école primaire, il est également un obstacle au monde de l'écrit. Il est donc primordial de l'enseigner afin de permettre à l'élève d'acquérir des connaissances scolaires et de favoriser un épanouissement personnel.

1.2 Les techniques pour améliorer le langage oral

Certains élèves ont besoin d'un guidage, parfois important, de l'enseignant pour planifier leurs idées et développer les compétences langagières. Cette aide peut être verbale ou non verbale.

Ainsi, Bruner (1983) développe l'idée que l'étaillage est l'ensemble de soutien et de guidage proposés par l'adulte. Cela aide l'enfant à résoudre un problème qu'il ne pourrait dénouer seul. Il a développé six conduites d'étaillages : l'enrôlement, la réduction de degré de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et la démonstration.

Dans des situations d'enseignement/ apprentissage, le rôle de l'adulte est de transmettre à l'apprenant c'est-à-dire l'élève. C'est cette situation qui nous préoccupe précisément. Ainsi selon Vallat (2011), Bange, Carol et Griggs se sont intéressés au contexte scolaire et ont dégagé trois fonctions principales mises en œuvre par l'enseignant inspirées des fonctions de Bruner :

- 1- La fonction d'incitation et de motivation. L'élève doit ainsi s'intéresser au but et faire en sorte que le but de l'enseignant devienne le sien.
- 2- La fonction d'aide à la réalisation de la tâche par l'enseignant pour que celle-ci soit réalisable.
- 3- La fonction de feed-back. Nous ne pouvons parler d'apprentissage que si l'apprenant a compris et s'il est en mesure de restituer le contenu par le moyen de l'évaluation.

Notre contexte est certes le domaine scolaire mais concerne plus précisément la scolarité des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives et/ou des troubles envahissants du développement. Le fonctionnement

intellectuel est significativement inférieur à la moyenne. Ainsi les élèves ne répondent pas exactement à la norme scolaire et pour certains à la norme du langage oral. Enseignants et apprenants doivent réinventer des stratégies. Ainsi, en lien avec la population étudiée, nous avons constitué cinq fonctions d'étaillage :

- 1- La fonction d'incitation et de motivation (enrôlement). Elle tient un rôle primordial dans l'acceptation et la réalisation d'une tâche par un élève, surtout chez les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives pour qui l'estime de soi est très détériorée. En effet, l'adulte doit créer un climat de confiance et d'intérêt afin de susciter l'adhésion de l'élève et son engagement dans la tâche.
- 2- La fonction de guide de l'attention : elle est très importante chez les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives car elle peut rapidement s'épuiser. Pour que l'attention perdure, il est nécessaire de créer un lien affectif avec l'enseignant et avec l'outil.
- 3- La fonction de présentation de modèles : cela consiste à automatiser des savoir-faire de base, à connaître le fonctionnement de la langue, à communiquer et analyser la communication (perception de la parole, production et compréhension du langage). Dans ce cas précisément, nous étudierons les stratégies d'étaillages verbaux des enseignantes en utilisant les grilles de De Weck et Marro (2010).
- 4- La fonction d'étaillage gestuel : elle participe au guidage chez l'apprenant
- 5- La fonction de feed-back : l'enseignant renvoie une évaluation à l'élève car celui-ci doit évaluer le résultat de son action.

1.2.1 L'étaillage verbal

L'étaillage verbal permet à l'enfant de construire des savoirs langagiers, mais aussi d'accélérer leurs développements. Ainsi, six conduites de stratégies d'étaillage verbal ont été développées par De Weck et Marro dans la perspective du développement des capacités langagières des enfants :

1. *Questions* : ouvertes ou fermées, demande de clarification, de confirmation, d'information. Les questions ouvertes sont très larges, les questions partielles réduisent leur champ d'investigation (utilisation de mots interrogatifs : où, quand, comment...). Les questions fermées amènent une

réponse par oui ou par non. Les questions qui appellent des demandes de clarifications et de confirmations peuvent aider l'élève dans la construction de son savoir parce qu'elles aident dans la planification du dialogue. En revanche, les demandes d'informations sont généralement peu étayantes, exception faite de celles qui, adressées aux enfants présentant des troubles du développement du langage, contribuent à la progression du discours.

2. *Répétitions* : totales ou partielles. Elles sont totales lorsque l'adulte reprend les propos exacts de l'élève et partielles lorsqu'il n'en reprend qu'une partie.
3. *Reformulations* : phonologiques, lexicales, syntaxiques, énonciatives. Ces reformulations sont des « reprises » des propos de l'enfant mais dans une forme correcte. Par exemple « zaune » reformulé « jaune » est une reformulation phonologique ; « un truc pour monter » reformulé « une échelle » est une reformulation lexicale ; « je mets un bonnet » reformulé « je mets un bonnet » est une reformulation syntaxique et « mange ça » reformulé « je mange ça » est une reformulation énonciative.
4. *Corrections explicites* : elles sont très proches des reformulations mais dans ce cas précisément, l'adulte explique à l'enfant que sa phrase n'est pas juste : « non, ce n'est pas ceci, mais c'est cela ».
5. *Ebauches* : premier phonème ou première syllabe : une « ce... » pour cerise ou « un pan... » pour « pantalon ».
6. *Formulations* : d'une action, d'un geste. L'adulte met en mots les gestes de l'élève. L'adulte interprète en quelque sorte la manifestation non verbale de l'enfant.

Lors de nos premiers entretiens d'autoconfrontation, nous avons choisi délibérément de ne pas présenter les différentes stratégies d'étayage verbal, afin de ne pas influencer les enseignantes. Nous avons recueilli les films des séances langagières puis nous avons détaillé chaque intervention des enseignantes afin de cibler précisément l'étayage mis en place lors de ces séances. Nous avons répertorié les différentes formes de l'étayage verbal.

Cette première classification permettra un approfondissement sur les savoirs en jeu lors de ces interactions et sur leur évolution au cours de l'échange afin de mieux renseigner les processus de médiation didactique en cours.

Ce travail de recherche est en construction, mais nous pouvons déjà constater que certains étayages verbaux prédominent plus que d'autres. Tout d'abord les demandes d'information, les ébauches, puis viennent les demandes de confirmation, répétitions totales et les valorisations, enfin les reformulations phonologiques et syntaxiques. Ces différents étayages permettent de guider l'élève et de réaliser des progrès langagiers.

1.2.2 Outil « album écho »

L'album écho est un outil qui permet le développement des compétences langagières des élèves. Il est très peu développé dans la littérature, Philippe Boisseau en est à l'origine en 2005. L'auteur confirme l'idée que le langage ne se construit pas uniquement dans des situations « authentiques et variées » mais aussi lors des interactions adultes/enfants, entre autres, pendant la construction d'albums. La démarche de l'album écho est la suivante : l'élève est photographié pendant différentes activités (motricité, sorties pédagogiques...) puis les clichés sont regroupés en album ; ceci constitue un support aux interactions langagières ultérieures entre l'adulte et l'enfant. L'élève vit donc une situation qui est photographiée. En voyant les photos, cela provoque des réactions verbales de sa part.

L'enseignant reprend les expressions de l'élève en les complexifiant un peu afin de dépasser les possibilités du moment. L'image du corps devient support de langage. Ainsi, cela permet de travailler sur les structures de phrases et leurs organisations (la syntaxe c'est-à-dire mettre en place et diversifier les pronoms, les prépositions, les adverbes, les adjectifs, les différents temps), le vocabulaire, la prononciation. Le versant de la production mais aussi la mise en forme de la pensée et la compréhension sont alors concernés. Les interactions qui sont déclenchées par le support photo, permettent le développement des compétences langagières. L'enseignant a un rôle déterminant dans toutes ces acquisitions.

Cet outil, dans lequel l'élève est acteur, permet une mise scène par l'intermédiaire de son corps et cela fait écho en lui. L'un des intérêts est, qu'en cas de retard de langage, il permet de travailler sur une histoire qui est propre à l'élève, qui lui appartient. Il peut ainsi se l'approprier et c'est très motivant pour lui. Cela fait « sens ». L'élève devient partie prenante du projet car il s'agit de lui.

Des procédures d'élaboration de ces albums échos sont nécessaires pour que cet outil soit efficace : la

découverte des photos, les réactions orales, l'écrit des propositions de l'élève.

Il n'existe pas un album écho mais des albums échos puisque c'est un outil unique qui part du vécu et du savoir de chaque élève. Ainsi, « chaque album écho est conçu sur mesure, en écho aux capacités du moment de l'enfant » (Boisseau, 2005). Tout cela est possible grâce à l'intervention de l'adulte, à l'étayage qu'il propose à l'élève. Nous étudierons et développerons tous ces étayages.

1.2.3 Les différentes phases de constitution d'albums échos

Les phases de constitution d'albums échos sont quasi identiques pour les enseignantes engagées dans ce travail. Elles prennent l'élève en photo puis proposent à ce dernier d'en sélectionner quelques-unes (cela varie de 3 à 8 photos). Les photos sont soit en version numérique soit en version papier. Les versions « papier » des photos sont disposées devant l'élève, les versions numériques sont manipulées soit par l'enseignante, soit par l'élève lui-même. Les enseignantes demandent ensuite aux élèves de sélectionner des photos qui les intéressent afin d'en parler, celles qui suscitent de l'intérêt, celles dont « tu as envie de parler ». Aucun élève ne reste insensible face aux photos, elles provoquent toujours des réactions même chez les élèves d'IME pour qui le langage oral peut être très difficile. Les enseignantes notent les propositions de l'élève. Ces propositions peuvent être complexifiées, modifiées avec l'accord de l'élève. Elles sont ensuite notées sous chaque photo afin d'en conserver une trace.

L'enseignante de l'IME accompagne les photos et les phrases de pictogrammes du Makaton. Ces pictogrammes sont des symboles graphiques codés. Ils sont dérivés du système « rébus ». Associés entre eux dans une suite logique, ils permettent de construire des phrases sous une forme visuelle.

Ce sont précisément ces différentes phases de travail entre l'enseignante et les élèves qui seront filmées. Ces séances langagières se déroulent soit en relation duelle avec l'enseignante, soit en petit groupe (3, 4 élèves) et l'enseignante.

2. Méthodologie

Nous nous interrogeons, dans cette contribution, sur les conduites d'étayage et de médiation développées par les enseignants pour s'adapter à chaque élève et favoriser l'apprentissage et le développement. Notre

recherche propose ainsi aux enseignantes engagées dans cette réflexion sur le langage oral de filmer des séances didactiques mettant en scène l'outil « album écho ». Ces extraits filmés seront analysés afin de dégager les invariances dans l'action et les mutations qui auront été réalisées lors des médiations (Numa-Bocage, 2007).

Notre recherche propose ainsi aux enseignantes une analyse collective de leur travail ce qui permettra une meilleure compréhension de ce qu'elles font et de pourquoi elles le font. Cela permettra également de construire collectivement une identité tant au niveau des outils que des pratiques.

2.1 Population

La population concernée est composée de trois enseignantes spécialisées de CLIS 1, une enseignante spécialisée d'IME et d'élèves âgés de 7 à 14 ans.

	CLIS 1	IME
Enseignement	Spécialisé dans le milieu ordinaire (ASH)	Spécialisé dans le secteur médico-social (ASH)
Structure	Etablissement dans le milieu ordinaire avec un coordonnateur de dispositif, une infirmière et un médecin scolaire (selon le secteur) et des services de soins à l'extérieur (SESSAD, CMP, orthophonistes...)	Etablissement spécialisé de soin, présence de psychologues, psychomotriciens, orthophonistes, kinésithérapeutes, infirmières, médecins, éducateurs et enseignants
Diplômes	CAPA-SH option D	CAPA-SH option D
Elèves	12 dans chaque dispositif	10 (partagés entre l'enseignant et les éducateurs)
Région	Maine et Loire	Maine et Loire
Profil élèves	Troubles des fonctions cognitives et/ ou troubles envahissants du développement. Déficience intellectuelle légère	Elèves déficients intellectuels présentant un retard mental moyen avec ou sans troubles associés

Tableau 1 : population étudiée

- Enseignante 1 (CLIS 1) 37 ans : enseigne depuis 14 ans, elle a toujours enseigné dans le milieu spécialisé. A obtenu son CAPA-SH3 en 2011.
- Enseignante 2 (CLIS 1) 52 ans : enseigne depuis 26 ans, elle a d'abord été maître E avant de reprendre une formation option D. Elle a obtenu son CAPA-SH en 2012.
- Enseignante 3 (IME) 32 ans : enseigne depuis 8 ans, elle est en formation CAPA-SH option D cette année.
- Enseignante 4 (CLIS 1) 40 ans : elle enseigne depuis 15 ans (avant d'enseigner en CLIS 1, 2 années en IMpro⁴ et 2 années en classe d'adaptation). Elle a obtenu son diplôme en 2005.

2.2 Méthodes choisies

Dans une approche qualitative et longitudinale, un dispositif d'autoconfrontation de groupe est mis en place afin de recueillir les différents points de vue et de permettre une réflexion commune sur des moments d'interaction enseignante-élèves choisis par les professeurs. Pour ce faire, plusieurs phases ont été nécessaires :

1. Nous avons proposé notre projet de recherche à l'inspecteur ASH du département ainsi qu'à un inspecteur de circonscription spécialisé en maternelle. Nous avons déterminé des objectifs et travaillé à une invitation des enseignants spécialisés option D à une conférence pédagogique sur le langage oral. Nous avons réuni une trentaine d'enseignants dans les locaux de l'inspection. Nous avons présenté les difficultés du langage oral chez les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives, nous avons débattu de la difficulté de l'enseignement du langage oral. Nous avons présenté l'outil « album écho ». Puis nous avons expliqué l'objectif de la recherche doctorale et proposé de travailler en collaboration avec des enseignants afin de recueillir et d'analyser leur pratique.

2. Suite à cette présentation, quatre enseignantes se sont engagées dans ce travail. Nous avons donc créé un collectif d'enseignantes spécialisées de CLIS 1 ou d'IME.

3. Puis une phase « d'échanges » par courriels permettant de créer du lien entre les différents partenaires (entre l'institution et les enseignants) a été mise en place. Cela consiste en une explication sur les

codes déontologiques à respecter vis-à-vis des élèves et de leurs familles, et sur les différentes conduites à suivre (autorisation parentale, autorisation du chef d'établissement pour le secteur médico-social, autorisation des inspecteurs de circonscriptions, information aux directeurs des écoles élémentaires).

4. Enfin, nous avons organisé des réunions d'autoconfrontation de groupe avec le collectif « album écho ».

a. *Constitution des recueils de données.* Nous proposons aux enseignantes volontaires des caméras et/ ou dictaphones afin de conserver tous les moments qu'elles jugeront nécessaires d'exploiter pendant les séances d'autoconfrontation de groupe. Les enseignantes filmeront les séances langagières avec les élèves et sélectionneront des extraits que nous visionnerons.

b. *Analyse du chercheur comme trait d'union* (Vannier, 2011). L'analyse des séances par un expert, permet aux enseignantes de se détacher de l'instant vécu, de leur savoir implicite, et de prendre un recul réflexif par rapport à une situation donnée.

c. *Séances d'autoconfrontation de groupe.* Ce dispositif, constitué d'un collectif d'enseignantes volontaires, s'engage dans l'analyse collective de séances didactiques, choisies au préalable. Le chercheur propose l'analyse des situations professionnelles et laisse la parole aux différents acteurs. Cette analyse « après coup » permet une mise à distance entre les enseignantes et ce qu'elles ont vécu (visionnage de vidéos choisies par les différents acteurs).

d. *Garder en mémoire toutes les séances d'autoconfrontation de groupe.* Les enseignantes spécialisées disposent de toutes les séances collectives qui auront été, au préalable, enregistrées sur clé USB. Elles permettent ainsi un aller-retour entre ce qui s'est fait et ce qui va se faire, entre le présent, le passé et le futur. La trace de ce qui a été réalisé est importante car elle est la garante d'une mémoire collective.

e. *Retranscription des séances d'autoconfrontation de groupe.* Chaque rencontre est retranscrite afin d'analyser son contenu.

Le tableau suivant rassemble les différentes activités menées par les enseignantes et leurs fréquences, ainsi que les autoconfrontations, de groupes, analysées depuis le début de l'étude.

³ CAPA-SH: Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

⁴ IM pro : institut médico-professionnel

Types de séances	Catégories d'activités					Particularités	autoconfrontation
	1	2	3	4	5		
	Elaboration individuelle d'albums	Elaboration collective d'albums	Evaluation individuelle	Evaluation collective	Passage de l'oral à l'écrit		
Enseignantes							
En 1	13	2	7	17	2	Les albums sont soit en format papier soit en format numérique. Utilisation du vidéoprojecteur pour les évaluations collectives.	6
En 2	9	0	4	0	0	Les albums sont en format papier	
En 3	15	0	0	0	0	Les albums sont en format papier	
En 4	8	1	3	0	2	Support en format papier ou numérique. Utilisation du TBI et des pictogrammes du Makaton	

Tableau 2 : corpus analysés

3. Analyse de la médiation lors des séances langagières

Lors de l'analyse des séances langagières nous avons pu constater des similitudes chez les enseignantes spécialisées engagées dans le dispositif sur l'étude du langage oral : l'enrôlement et la phase de mise au travail, l'étayage verbal, l'étayage gestuel, les différentes phases de constitution d'albums échos, l'évaluation, la pratique individuelle et la pratique collective, le passage de l'oral à l'écrit. Prenons quelques exemples pour illustrer cette démarche.

3.1 Incitation et motivation

Cette recherche doctorale met en évidence le fait que toutes les enseignantes procèdent à une phase d'enrôlement. Cela commence par une ou des phrases qui réexpliquent le contexte et permettent à l'élève d'adhérer à l'activité.

Enseignante 1 : *Alors Mathieu, on va reprendre ce qu'on a fait ce matin. Je ne sais pas si tu te*

souviens, ce matin tu m'avais proposé des phrases sur des photos que tu as choisies, et je t'avais dit qu'on reprendrait ces phrases en essayant de les compliquer un petit peu parce que les phrases compliquées t'as du mal à les formuler correctement.

L'enseignante peut aussi expliquer à l'élève la tâche qui l'attend. Le premier acte de médiation de l'enseignant est d'engager l'adhésion et l'intérêt de son élève.

Enseignante 2 : *Alors Marius, tu vas poser toutes tes photos, on va les regarder ensemble. Tu les poses toutes pour l'instant et puis tu vas en choisir trois pour aujourd'hui, d'accord ? On va essayer de parler de trois de tes photos pour aujourd'hui, celles que tu veux. Alors aujourd'hui je vais t'écouter, tu vas me raconter ce que tu aurais envie de dire sur chacune de tes photos pour mettre dans ton livre et moi je vais écrire ce que tu me dis. D'accord ? Et la prochaine fois on reparlera des mêmes photos et on construira des petites phrases. D'accord ?*

Elle doit ainsi donner des objectifs et le sens de l'activité afin d'amener l'élève vers une acceptation de la tâche.

Enseignante 4 : *Je vais enregistrer d'accord Aziz ? J'enregistre. Je te redis d'accord ? J'enregistre pour qu'on construise ensemble un petit livre avec des photos de toi et toi, tu vas devoir parler d'accord, tu vas devoir me dire ce que tu vois sur les photos, d'accord, moi j'écrirais et puis après ça te fera un livre de, le livre de Aziz, oui, d'accord ? Alors je te montre, d'abord, on va choisir les photos que tu voudrais mettre d'accord ?*

3.2 La phase de mise au travail

Nous pouvons constater qu'il existe chez les quatre enseignantes, une question de départ ou une consigne précise, permettant ainsi à l'élève de cibler la tâche. Ces questions ou consignes sont étayantes car elles permettent de pointer précisément ce qui est attendu. Ce sont des questions partielles avec un champ d'informations plus étroit. Elles sont introduites par un mot interrogatif. Tous les élèves impliqués dans ce travail sur le langage oral ont répondu à cette question de départ même pour certains élèves de l'IME qui ne maîtrisent pas le langage.

- (En 1) : *Alors, sur cette photo, est-ce que tu peux me dire ce que tu es en train de faire ?*
- (En 2) : *Alors, qu'est-ce que tu peux me dire toi, sur cette photo ?*
- (En 3) : *Alors là, sur la photo, qu'est-ce qui se passe sur cette photo-là, qu'est-ce que tu as envie de dire ?*
- (En 4) : *Alors qu'est-ce que tu peux me dire des photos ?*

3.3 L'étayage verbal

Notre recherche se propose de mettre en lumière les différentes stratégies d'étayage verbal utilisées par les enseignantes afin de guider et de faire progresser l'élève. Voici les étayages verbaux des quatre enseignantes par ordre d'apparition (nous ne donnons ici que les premiers étayages) :

Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4
Ebauches	Questions partielles demande d'informations	Questions partielles demande d'informations	Répétitions totales
Questions ouvertes demande d'informations	Questions fermées demande de confirmations	Questions fermées demande de confirmations	Valorisations, encouragement ^s

Tableau 3 : étayages verbaux

Selon De Weck et Marro, les stratégies les plus étayantes sont les questions qui appellent des demandes de clarification ou de confirmation, les répétitions, les ébauches et les formulations. Ces premiers résultats nous montrent que les ébauches et les répétitions sont utilisées en premier lieu par deux enseignantes. Les deux autres utilisent les demandes d'informations qui sont moins étayantes mais qui correspondent au profil des élèves car c'est un guide intéressant quand il s'agit des élèves qui ont des troubles.

3.4 L'évaluation

Trois enseignantes sur quatre se servent de l'album écho pour évaluer l'élève. Elles demandent à l'élève de restituer l'album déjà travaillé maintes fois, notent toutes les propositions de l'élève et constatent ou non les progrès réalisés.

3.5 Le passage de l'oral à l'écrit

Trois enseignantes sur quatre ont transformé l'outil « album écho » en passant de l'oral à l'écrit.

Au départ utilisé pour travailler le langage oral, elles s'en servent également pour permettre une entrée dans l'écrit. Les supports varient également : soit il s'agit d'un support papier, soit d'un support numérique (ordinateur ou tableau TBI). L'enseignante de l'IME utilise les pictogrammes du Makaton également sur le tableau TBI.

4. L'analyse des entretiens en autoconfrontation

L'analyse des séances menées par les enseignantes spécialisées avec leurs élèves montre comme l'explique par ailleurs Rabardel (1995), que l'outil qui est « donné » se transforme petit à petit en instrument car il est reconstruit par le sujet lui-même, il prend sens par l'action et il est transformé et adapté en fonction des élèves et de l'enseignante.

Les analyses des séances d'autoconfrontation de groupe sont encore en cours, mais nous permettent de dégager plusieurs points.

4.1 La reconnaissance du travail par des pairs

Le dispositif d'autoconfrontation de groupe permet une certaine reconnaissance par des pairs. Ainsi, les enseignantes impliquées dans le projet se sentent en confiance alors que parfois elles sont malmenées par l'institution.

- (En 1) : *C'est, c'est pas facile de dire des choses, en fait, sur son expérience alors qu'en fait on a plein de choses à dire.*
- (En 3) : *Enfin je trouve qu'on se trouve très en sécurité en groupe, enfin, voilà y'a ça aussi, on sait que le regard des autres est bienveillant et pas du tout...*

4.2 Un outil adapté au développement des compétences langagières.

Les enseignantes ont manipulé l'outil « album écho » pendant plusieurs mois avec certains de leurs élèves en difficulté langagière. Notre recherche met en évidence que ce travail est adapté et qu'il a permis de réels progrès en étudiant les évaluations des élèves engagés dans ce dispositif.

- (En 2) : *Ce cadre album écho, enfin c'est impressionnant la façon dont ils se comportent vis-à-vis de l'objet ou de ce temps où on travaille autour de l'album écho, c'est-à-dire qu'effectivement je pense à une élève en*

particulier, qu'a de très très grandes difficultés, pour se faire comprendre, alors quand elle est en séance album écho, elle fait tous les efforts du monde pour s'appliquer à dire je, pour trouver un verbe, ce qui au quotidien lui demanderait un effort, mais monumental, si elle devait le faire chaque fois qu'elle prend la parole, mais sur ce temps là, on voit que voilà ils savent très bien ce qu'ils viennent travailler quand ils travaillent autour de...enfin avec cet outil.

4.3 Une réelle prise de conscience.

Ces analyses et les entretiens collectifs subséquents ont pointé les difficultés de l'enseignement du langage oral. La vidéo et les échanges collectifs permettent, selon les enseignantes, de prendre conscience de leurs actes.

- (En 1) : *Et puis c'est quand même pas souvent qu'on a un retour sur ce qu'on fait dans la classe, c'est pas souvent même qu'on se voit en action, qu'on s'arrête vraiment sur les mots qu'on utilise avec les élèves, la reformulation, est-ce qu'on va très loin dans la reformulation ou pas dans notre posture ?*
- (En 2) : *Et dans notre métier en plus, souvent, ce qu'on nous rapporte sur notre pratique, c'est à travers les yeux de quelqu'un d'autre, c'est un inspecteur qui vient, c'est l'AVS qui peut nous dire « tiens fais attention là, t'as dit ça » ou des fois elles interviennent ou des stagiaires qui vont nous interroger sur les choses qu'on a pu faire, voilà. Et sauf que ça passe forcément par le regard de quelqu'un d'autre, par le, par la tête de quelqu'un d'autre et nous face à nous, on l'a jamais quoi.*
- (En 3) : *Y'a pas de filtre.*
- (En 4) : *Et puis de conscientiser aussi parce qu'on fait des choses spontanément, on sait pas pourquoi et le fait de se voir et de se dire « tiens » ... mais, ou d'entendre quelqu'un d'autre nous demander on vient de se voir « mais pourquoi t'as fait ça ? », donc on l'a vu sans filtre sans interprétation, l'autre soulève une question et du coup on se met à réfléchir et on analyse ça dans de la pratique, ça fait partie de la pratique, je fais ça pour ça.*

Conclusion

Cette recherche met l'accent sur la pratique d'un outil par les enseignants spécialisés, son adaptation et sa transformation afin de développer les

compétences langagières des élèves. Elle permet de s'interroger sur l'enseignement du langage oral dans notre système éducatif français mais aussi de favoriser pour les principaux acteurs, les enseignants, l'analyse de leur travail. Par un dispositif d'autoconfrontation de groupe, il leur a été possible de comprendre leurs actes, d'apprécier leur enseignement, de partager ces moments avec des pairs et de pouvoir exprimer leurs réelles intentions. La pratique collective est un atout majeur pour les quatre enseignantes engagées dans notre travail. Elles apprécient de pouvoir proposer une séance et de l'analyser collectivement avec une mise à distance qu'elles jugent positives. Les enseignantes disent aussi se « nourrir » du travail des autres. Les échanges riches sur la pratique par des acteurs de terrains permettent de se positionner, de se questionner, de transformer ou enrichir des pratiques.

- (En 1) : *Ça ouvre des perspectives quand même, enfin de voir, parce que les collègues avaient amorcé comme pratiques du coup des choses auxquelles j'aurais peut-être pas pensé ou peut-être pas tout de suite ou, voilà enfin, ça donne, oui ça ouvre des perspectives avec des envies de tester des choses dans la classe donc déjà ça c'est, je trouve, important.*

Ces réflexions font écho à la fonction du groupe de l'analyse de pratiques (Altet, 2000).

Ce travail concerne des élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives mais il est probablement transférable aux élèves de classes maternelles ou aux élèves non francophones, qui sont en pleine acquisition du langage oral. Les difficultés seront bien évidemment différentes mais nous pouvons faire l'hypothèse que les procédures d'élaboration seront identiques.

Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalissante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris, France : Retz.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*. INPES.

- De Week, G. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Paris, France : Masson.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris, France : Dunod.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23, 55-70.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris, France : PUF.
- Rabardel, P. (1995, 2005). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfance et Psy*, 48, 45-55.
- Vallat, C. (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère en milieu universitaire chinois. *Synergie*, 6, 195-210.
- Vannier, M.-P. (2011). Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative, Dans J.-Y. Robin et L. Vinatier, *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris, France : L'Harmattan.

Construction, nature et effets des compétences informationnelles des enseignants débutants à l'égard d'Internet

David Lehericey

Laboratoire CREF - Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Résumé

Les ressources disponibles en ligne sont aujourd'hui massivement utilisées par les enseignants novices pour la préparation de la classe. L'usage des contenus d'Internet met en jeu leurs compétences informationnelles, à savoir leur capacité à identifier leur besoin d'information, à chercher, évaluer puis utiliser cette information. Comment les enseignants débutants construisent-ils ces compétences informationnelles ? Quelles conséquences sur la qualité de ces dernières, quels effets sur l'élaboration des supports pédagogiques ? Nous présentons ici quelques résultats d'une recherche à visée qualitative. Elle s'appuie sur l'exploitation de données issues de 14 entretiens réalisés auprès d'enseignants débutants en stage – *Professeurs des Ecoles Stagiaires* (PES) –, formés par voie de *Masterisation*, suite à la réforme de la formation des enseignants mise en place en France, en 2010.

Mots clés : compétences informationnelles, enseignants débutants, Internet, autoformation

Abstract : Construction, nature and effects of informational skills of the beginner teachers with regard to Internet

Nowadays, online resources are massively used by beginner teachers in order to prepare classes. The use of internet data arouses their informational competences, precisely their capacity to identify their needs concerning information, to seek, evaluate and use that information. How do beginner teachers to build these informational skills ? What are the consequences on their quality, and what are the effects on the elaboration of educational documents? Hereafter are presented the results of a qualitative-aimed research, based on the analysis of data gathered from fourteen interviews with beginner teachers during their training period, after the *Masterisation* reform of teachers' training in France, in 2010.

Key words : informational skills, beginner teachers, Internet, self-learning

Pour citer cet article :

Lehericey D. (2015). Construction, nature et effets des compétences informationnelles des enseignants débutants à l'égard d'Internet. *Inter Pares* α , 63-71. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : davidlehericey@orange.fr

Construction, nature et effets des compétences informationnelles des enseignants débutants à l'égard des ressources d'Internet

David Lehericey

Les enseignants du premier degré qui, en France, débutent dans la profession ont, en moyenne, entre 25 et 30 ans¹ ; ils ont vécu au plus près le déploiement phénoménal des technologies de l'information et de la communication, en particulier d'Internet, qui, de quelques millions d'internautes au milieu des années 90, en compte aujourd'hui plus de 3 milliards². Si leurs pratiques en ligne se sont considérablement développées dans le contexte privé, spécifiquement celles ayant trait à la communication et au divertissement, il s'avère également que les activités professionnelles des enseignants liées à la préparation de la classe, à la constitution de matériel pédagogique, montrent un recours fréquent aux TIC et à Internet³ et mettent en jeu leur capacité à chercher, juger et utiliser l'information.

Que cela révèle-t-il de la posture professionnelle qu'adoptent les enseignants novices qui, au-delà d'avoir à gérer la complexité qui caractérise l'entrée dans le métier, ont à régler seuls, souvent, le dilemme qui met en jeu une prescription institutionnelle à utiliser les TIC (MEN, 2010) et une formation initiale qui semble ne pas créer les conditions de leur véritable prise en compte (Charlier, 2010).

Nous présentons ici quelques éléments issus d'un travail de recherche doctorale portant sur l'implication des TIC dans les pratiques d'autoformation des enseignants débutants issus de la masterisation (Lehericey, 2014) soit en amont de la mise en place des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). A l'intérieur de cette large problématique, le propos de notre article se situe précisément autour de la question de la construction et du développement des compétences informationnelles⁴ de ces enseignants débutants à l'égard d'Internet.

1. Contexte

1.1 De l'épineuse question de la formation initiale des enseignants

En 2010, a été mise en place, en France, la réforme de la formation initiale des enseignants : la masterisation. Cette réforme implique tout d'abord que l'accès à la fonction d'enseignant nécessite non seulement l'obtention d'un concours – certes, cela était déjà le cas auparavant – mais, de surcroît, la validation d'un diplôme universitaire de niveau Master, tandis que, précédemment, le diplôme de Licence était exigé.

Cette réforme opère également un resserrement du temps entre l'admission au concours de professeur des écoles et l'entrée dans la pratique effective du métier, puisque la prise de fonction s'effectue immédiatement après l'obtention de celui-ci. Il n'existe plus, alors, d'année de formation professionnelle intermédiaire, puisque les lauréats du concours, ont dès la rentrée qui suit, le statut de Professeur des écoles stagiaire (PES) et ont la responsabilité effective d'une classe, même s'ils ne sont titularisés – c'est à dire qu'ils n'obtiennent le véritable statut de professeur des écoles – qu'au terme de cette année de stage.

Plus encore, il semble que le positionnement du concours pendant l'année de master 2 – concours essentiellement basé sur des connaissances disciplinaires – tende à contribuer à l'accroissement d'un phénomène de décalage des enseignants débutants avec la réalité de la pratique du métier sur le terrain (Clerc, 2010), à ce moment clé où il leur faut opérer ce délicat passage du statut d'étudiant à celui de professionnel.

1.2 De la distance entre prescriptions et réalité à l'égard des TIC

Si depuis plusieurs années, quelques recherches pointent des facteurs institutionnels, organisationnels et relationnels pour expliquer le degré d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques (Ravestein et Ladage, 2014), d'autres ont par ailleurs montré que l'institution propose, dans le cadre de la formation des enseignants, une vision disciplinaire et techno-centrée

¹ Voir : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/91/8/DEPP_NI_2014_21_concours_recrutement_professeurs_ecoles_330918.pdf

² Selon l'Union Internationale des Télécommunication, voir : <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>

³ Voir enquête PROFETIC 2015 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/24/2/profetic-2015-synthese_496242.pdf

⁴ Entendues ici comme l'ensemble des compétences permettant à l'individu de *déterminer de quelle information il a besoin, de la trouver, de l'évaluer et de l'utiliser efficacement* (Dumouchel et Karsenti, 2013)

des TIC (Charlier, 2010). Il en résulte que les enseignants développent peu d'usages des TIC en classe par manque de compétences techno-pédagogiques suffisantes.

A partir de 2010, et en parallèle de la mise en œuvre de la réforme de la masterisation dont sont issus les enseignants qui sont au cœur de notre étude, de nombreuses mesures officielles prennent place, montrant alors une forte prescription institutionnelle à l'égard de l'utilisation des TIC dans le contexte scolaire.

Tout d'abord, le référentiel de compétences des enseignants (MEN, 2010), mentionne l'obligation, pour chaque professeur des écoles, de maîtriser les technologies de l'information et de la communication, tant du point de vue de l'usage des outils que de leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Ce référentiel indique la nécessité d'une *maîtrise raisonnée* des TIC dans le cadre des pratiques professionnelles des enseignants.

Ensuite, le référentiel national du *Certificat Informatique et Internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 enseignant* précise le détail des connaissances et compétences exigées à l'issue de la formation initiale des enseignants. Ainsi que cela figure dans l'arrêté du 14 décembre 2010⁵, le *C2i2e atteste des compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques, communes et nécessaires à tous les enseignants et formateurs pour l'exercice de leur métier*. Si depuis mars 2013, la certification au C2i2e n'est plus une obligation pour procéder à la titularisation des nouveaux enseignants⁶, elle l'aura cependant été de 2010 à 2013, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme de la masterisation. Il importerait – nous l'aborderons dans la partie de présentation des résultats – de considérer ce qui procède effectivement de la mise en place et des modes d'évaluation des enseignants qui auront permis de valider cette certification.

Enfin, un plan de Développement des Usages du Numérique à l'École (DUNE) a été lancé en 2010. Il fixe cinq objectifs prioritaires, dont l'un figure précisément sous l'intitulé *Former et accompagner les enseignants dans les établissements scolaires dans la prise en compte du numérique dans leur pédagogie* (MEN, 2010).

Pourtant, si l'ensemble de ces mesures institutionnelles paraît offrir l'ébauche de ce qui pourrait constituer les bases solides d'une véritable considération des TIC dans le contexte scolaire, force est de constater que la réalité ne semble pas être à la hauteur des ambitions affichées. Ainsi est-il précisé dans un rapport de suivi du plan DUNE⁷, que celui-ci, tant dans sa construction que dans sa mise en œuvre, n'a pas permis de donner naissance à *une dynamique nouvelle* telle que souhaitaient l'impulser ses initiateurs.

Le fait est que les TIC sont toujours, aujourd'hui, beaucoup plus utilisées pour préparer que pour enseigner. C'est d'ailleurs ce que montre très clairement une récente étude menée sur 31 pays européens (European Schoolnet et University of Liège, 2013).

2. Concepts

2.1 Les compétences informationnelles

Pour définir ces compétences informationnelles, nous choisissons de nous appuyer sur les travaux de Dumouchel et Karsenti (2013), qui les qualifient d'ensemble des compétences permettant à l'individu de *déterminer de quelle information il a besoin, de la trouver, de l'évaluer et de l'utiliser efficacement* (Dumouchel et Karsenti, 2013).

Ainsi que le précisent ces auteurs, le développement de ces compétences informationnelles est d'autant plus important chez les enseignants qu'ils auront également, dans le cadre de leur métier, à les développer chez leurs élèves. Notre intérêt se porte ici, précisément, sur ce en quoi ces compétences spécifiques des enseignants débutants vont entrer dans l'élaboration de leurs enseignements et des supports pédagogiques qu'ils utiliseront en classe, à savoir, sur cette phase essentielle de transposition didactique qu'ils doivent mettre en place, celle qui consiste à construire un savoir adapté au contexte scolaire, à *faire d'un objet de savoir, un objet d'enseignement* (Chevallard, 1985).

Cela constitue un double défi pour les enseignants car, d'une part, les savoirs ne sont plus stables, mais mouvants (Rinaudo, 2002), d'autre part, les publics d'élèves ont évolué, leur rapport au monde, aux savoirs également (Serres, 2012). Plus encore, si les TIC – et particulièrement Internet – offrent aujourd'hui un

⁵ Voir BO n° 5 du 3 février 2011

⁶ Voir Décret n° 2013-768 du 23 août 2013

⁷ Voir Rapport n°2012-082 de l'IGEN

éventail de ressources très étendu – ce qui peut, de prime abord, sembler représenter un avantage –, cela ajoute à la difficulté, pour l’enseignant, non seulement, d’y puiser ce qui lui permettra de construire avec pertinence le répertoire des supports qu’il aura à utiliser dans le contexte de ses pratiques de classe, mais encore d’organiser et de maîtriser les étapes de transformation des contenus.

2.2 Les pratiques d’autoformation

Si l’autoformation est toujours en quête d’une véritable définition, il semble néanmoins, que plusieurs auteurs s’accordent pour la définir comme *Un dispositif de formation où l’apprenant prend l’initiative et choisit de manière autonome les buts et les méthodes d’apprentissage et acquiert des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu.* (Ortun et Pharand, 2012). Ainsi convient-il de ne pas sous-estimer la dimension sociale de l’autoformation (Eneau, 2003 ; Choulet, 2003 ; Verrier, 2002). Comme le précise Carré (2005), l’autoformation est alors bien plus à entendre comme une démarche pour laquelle l’individu détermine lui-même ses objectifs, les moyens et méthodes qui lui permettront de les réaliser, exerçant ainsi une forme d’« *autodirection* » de ses apprentissages (Ibid.).

Les pratiques d’autoformation se développent dans tous les secteurs professionnels (Carré, 2005). Plus encore, Brougère et Bézille (2007) estiment que 80% des apprentissages des adultes se font de façon informelle. Nous pouvons envisager qu’à l’intérieur de cette large proportion d’apprentissages informels, les pratiques d’autoformation prennent une place substantielle, y compris pour les enseignants, dont il est ici question.

Si le terme d’« autoformation » ne figure pas, littéralement, dans les référentiels de compétences des enseignants en France, nous notons, néanmoins, qu’il y apparaît en filigrane dans les textes officiels. Ainsi, dans le référentiel de compétences de 2010, figure l’intitulé suivant : *se former et innover* mentionnant la capacité de l’enseignant, d’une part, à mettre à jour ses connaissances et compétences, en faisant appel aux interlocuteurs qui constituent son environnement professionnel ; d’autre part, à s’engager dans une *analyse critique* de ses actions, afin d’adapter et de faire évoluer ses pratiques professionnelles.

L’autoformation constitue donc l’une des voies essentielles de formation tout au long de l’exercice du métier d’enseignant. Il semble qu’elle prenne une place d’autant plus significative pour les enseignants débutants qu’ils ont, à ce moment précis d’entrée dans

la profession, à se « débrouiller » seuls (Ortun et Pharand, 2012).

A la lumière de ces concepts, deux hypothèses guident notre questionnement. En premier lieu, il semble que la combinaison de plusieurs éléments soit à l’origine de la mise en place de pratiques d’autoformation des enseignants débutants. En second lieu, nous supposons que ces pratiques d’autoformation vont générer un ensemble d’effets sur leurs compétences informationnelles, qui elles-mêmes influenceront sur leurs pratiques professionnelles.

3. Méthodologie

Notre travail de terrain a été réalisé auprès d’un groupe d’enseignants d’école primaire en cours de formation professionnelle. Nous avons mis en place une enquête à visée qualitative, dont nous ne présentons ici, rappelons-le, que quelques éléments qui nous paraissent significatifs au regard de ce qui touche spécifiquement aux compétences informationnelles des enseignants débutants et à l’influence de ces dernières sur leurs pratiques professionnelles.

3.1 Participants

Nous sommes allés interroger 14 enseignants stagiaires, 11 femmes et 3 hommes, pour une moyenne d’âge d’environ 24 ans. Bien que relativement restreint, cet échantillon regroupe néanmoins des individus issus de diverses filières universitaires : mathématiques, histoire, biologie, lettres, informatique ou encore sciences des activités physiques et sportives.

Ils ont tous fait partie d’une même session de formation aux métiers de l’enseignement et ont fréquenté le même établissement de formation. Ils avaient, pendant cette année de stage, à assurer la prise en charge effective d’une classe et à suivre plusieurs sessions courtes de formation à l’université.

3.2 Recueil des données

Cette phase s’est réalisée sous la forme d’entretiens d’une durée de 60 à 80 minutes, sur une période allant de janvier à juin 2012, dans un local neutre, mis à la disposition du chercheur. Nous appuyant sur un guide d’entretien, notre approche méthodologique s’est inspirée de celle utilisée par Rinaudo, dans ses travaux sur le *rapport à l’informatique des enseignants* (Rinaudo, 2002) ; l’idée directrice étant de « faire parler » les enseignants débutants, pour saisir ce qui touche à leurs rapports au métier, aux TIC, à la formation et à l’autoformation.

3.3 Méthodes d'analyse

Après avoir réalisé une retranscription intégrale de l'ensemble des discours recueillis auprès des enseignants interrogés, nous avons procédé à une lecture longitudinale minutieuse de chaque entretien, puis à une lecture transversale de l'ensemble du corpus recueilli. Nous avons ainsi pu dégager des thèmes et sous-thèmes qui nous ont permis de construire des grilles d'analyse.

4. Résultats

4.1 L'autoformation comme une nécessité

Au travers de ce que nous avons relevé au cours des entretiens avec les professeurs des écoles stagiaires, il semblerait que les motifs à l'origine des pratiques d'autoformation se situent sur trois plans : d'abord, sur le plan de l'historique de l'approche personnelle des TIC des enseignants débutants ; ensuite, sur celui de cette période si particulière qu'est l'entrée dans le métier, enfin, au travers d'éléments précisément liés à leur vécu de formation.

4.1.1 L'approche personnelle des TIC et d'Internet

C'est le plus souvent dans le cadre de la famille que les premières pratiques des TIC des enseignants débutants ont vu le jour et se sont progressivement développées, par le biais de l'ordinateur familial, ainsi que nous le confirment plusieurs des enseignants interrogés :

On avait un ordinateur à la maison (Aurélie)⁸ ; l'ordinateur, ça a dû arriver chez moi, je devais avoir une petite dizaine d'années (Fabien) ; un jour, mon père a ramené un ordinateur à la maison (Mélicha).

Très tôt, ces pratiques ont été « connectées » à Internet, dont l'usage auprès du grand public s'est vraiment développé à partir du milieu des années 90, à une période où les PES qui constituent notre échantillon étaient encore à l'école primaire. Et pour ceux qui n'étaient pas forcément des utilisateurs d'informatique passionnés – notons que sur les 14 enseignants que nous avons interrogés, seuls 2 se disent l'avoir été ou l'être véritablement –, Internet semble avoir agi comme un « déclencheur » de pratiques. Pour accéder à Internet, il fallait au minimum savoir se servir

de quelques fonctions de base d'un ordinateur. Ainsi que nous le précise Delphine : *un jour on a eu un ordinateur chez moi, chez mes parents, puis on a eu Internet et, toute seule, je me suis lancée.* (Delphine).

À la question : *Comment avez-vous été sensibilisé aux TIC et à Internet ?*, nous avons plusieurs fois noté que c'est avant tout une démarche autonome qui a poussé nos interlocuteurs vers l'utilisation progressive de ces outils. Même si, comme nous l'avons noté précédemment au travers des différents témoignages, la présence de l'équipement dans le cadre de la famille aura sans nul doute joué un rôle incitatif, c'est bien à partir d'une volonté individuelle que le premier véritable contact avec la *machine ordinateur*, – d'abord – et avec ce qu'elle offre de potentialités, – ensuite –, s'est établi. Ils ont donc eu une approche autonome des TIC et en particulier d'Internet : *Je me suis formée moi-même.* (Charlotte) ; *C'est le côté un peu autodidacte.* (Dylan) ; *J'ai appris un peu sur le tas, tout seul.* (Tristan).

4.1.2 L'entrée dans le métier

Les PES ont, rappelons-le, dès après le concours, la responsabilité effective d'une classe. Ils doivent alors, seuls, mettre en place ce qui représente pour eux, dans ce contexte, la priorité absolue : la préparation de la classe. Ils expriment un fort attachement à la qualité des supports qu'ils présentent à leurs élèves et leur attribuent un rôle essentiel dans le déclenchement des apprentissages. Afin d'élaborer ces supports, ils effectuent de nombreuses recherches sur Internet. Ces dernières se font le plus souvent sur des sites non institutionnels, des sites généralistes tels que *Google*, mais également des blogs, tels que *Charivari*, *Lutin Bazar*, *Enseignants du Primaire*, parmi les plus cités, pour y trouver des banques d'exercices, des séquences, des fiches de préparation et des ressources diverses. Les sites institutionnels, peu évoqués spontanément par les PES pour la préparation de la classe, sont en revanche, cités en référence comme permettant d'offrir un ensemble de ressources « officielles », mais sur des domaines d'enseignement plus restreints, tels que l'EPS ou l'Anglais.

Parallèlement, les professeurs des écoles stagiaires déclarent manquer cruellement de temps, ce qui les incite à s'orienter vers des pratiques qui leur permettent de répondre à cette double contrainte, à savoir préparer la classe, et ce, justement, en un minimum de temps : ils sont donc à la recherche d'une forme d'« efficacité »

⁸ Chaque extrait cité pour la présentation des résultats est accompagné du prénom de l'enseignant auquel il fait référence.

et utilisent tout ce qui peut selon eux, leur permettre de gérer au mieux l'urgence face au besoin de préparer leurs enseignements. Internet représente alors pour eux un moyen privilégié, puisque l'accès à de multiples ressources y est, ainsi qu'ils le précisent « facile » et « rapide » :

C'est quand même une grande richesse, parce qu'on a tout à portée de main. (Stéphanie) ; Internet c'est bien pratique plutôt que de courir je ne sais pas où. (Mélicia) ; On arrive à trouver des choses (...) qui nous aident bien, qui font gagner du temps je pense. (Aurélien).

Nous comprenons ici que dans le cadre précis de cette recherche d'« efficacité » exprimée par les PES, les pratiques d'autoformation mises en œuvre s'inscrivent clairement, pour eux, sous l'angle d'une nécessité.

4.1.3 Le vécu de formation initiale

Les professeurs des écoles interrogés nous confient avoir été, pendant leur formation initiale, confrontés à un double discours institutionnel, quant à la considération et aux usages des TIC dans le contexte de leurs pratiques professionnelles.

D'une part, leur discours relaie une incitation institutionnelle à utiliser les ressources d'Internet dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, tant pour construire leurs propres outils pédagogiques (progressions, programmations, séquences, séances), que pour élaborer des supports destinés spécifiquement aux élèves. Ainsi l'exprime Delphine :

Ils nous disent bien que c'est une chance maintenant qu'il y ait Internet pour élargir nos connaissances et nos ressources (Delphine).

D'autre part, il semble que l'institution invite à la prudence voire à la vigilance, pour tout ce qui concerne justement l'utilisation des informations disponibles en ligne, la qualité des contenus, les dangers possibles, les informations erronées, appuyant très régulièrement sur les aspects relatifs au cadre légal :

Dans la formation, j'ai l'impression qu'on nous dit que les TIC c'est bien mais ce qui ressort le plus c'est « les TIC c'est dangereux » (...) C'est le même discours pour tout : à partir du moment où c'est Internet, Internet c'est formidable mais... (Dylan).

Pourtant, il semble qu'à la croisée de ces deux versants du discours, peu voire pas de véritables réponses construites de l'institution ne soient apportées

sur une forme de ligne de conduite à tenir pour pouvoir véritablement mettre en place une utilisation raisonnée des informations en ligne dans le contexte des pratiques professionnelles des enseignants.

Lorsque, à ce propos, nous questionnons les PES sur la prise en charge institutionnelle de leur formation initiale aux usages des TIC, les discours font clairement apparaître quelques traits significatifs quant à la place qui y est accordée :

J'ai envie de dire que c'est pas vraiment abordé : c'est abordé assez bizarrement : « il existe ça, ça et ça, allez voir », et puis on nous laisse une heure, une heure et demie sur l'ordinateur, puis à la fin, on nous dit : « ah, vous avez trouvé, c'est bien ! » (Aude)

La formation des TIC, elle est totalement inexistante : on nous montre quatre sites sur lesquels on peut faire des activités avec les élèves et c'est tout ! (Dylan)

Le C2I2e, que les PES ont eu à valider au cours de leur formation, ne vient d'ailleurs que renforcer ce constat. Les propos des enseignants interrogés témoignent ici de la relative fragilité de la mise en place et de la validation des compétences de cette certification. Si Dylan l'exprime de façon très laconique : *il suffisait de rendre quelque chose pour que ce soit validé* (Dylan), d'autres, qui donnent pourtant plus de détails, semblent néanmoins relayer la même sensation de fond :

On devait passer le C2i2e (...) en gros, ils nous ont donné des grilles, il fallait juste remplir pour que ce soit fait, impressionnant ! (Mélicia)

On a dû passer le C2i pendant la formation, mais nous, ils nous le donnaient presque, enfin, on était très guidés, on s'échangeait parce que fallait mutualiser, c'était des parties, et voilà, on se le donnait et c'était validé (Solenne)

Nous ne notons dans ces propos aucune trace d'une approche des TIC véritablement contextualisée aux exigences professionnelles des enseignants débutants. La validation du C2I2e, certes obligatoire, ne témoigne finalement que de manière très aléatoire des compétences des enseignants, et ne permet pas, de surcroît, d'envisager la qualité des usages qu'ils en développeront dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques. Il leur revient de palier eux-mêmes ce manque de formation, en mettant en place, là encore par nécessité, des pratiques d'autoformation.

4.2 L'influence de ce vécu sur les compétences informationnelles et les pratiques professionnelles

4.2.1 D'un côté : des pratiques subjectives, peu « efficaces » et consommatrices

Nous notons tout d'abord, au travers des propos des PES, une grande subjectivité des critères d'évaluation des informations recueillies sur Internet. Cette question semble d'ailleurs « gênante » pour eux, et ils avouent le plus souvent ne pas avoir véritablement de critères précis, à part l'exercice de leur propre jugement. Parfois même, ils avouent ne pas avoir de critère du tout, ou, tout au moins, lorsque nous leur demandons précisément quels critères ils utilisent, les hésitations et les longs moments de réflexion avant d'apporter une réponse laissent entendre qu'ils se posent peu la question. La qualité d'une information serait donc, le plus souvent, à la hauteur de l'impression qu'elle leur laisse.

Deuxième point, les enseignants nous disent effectuer de nombreuses recherches, le plus souvent par exploration de multiples sites. Cela les mène à constituer un important corpus d'informations, donc à y passer beaucoup de temps, pour finalement n'utiliser qu'une très faible partie des informations récoltées.

Enfin, il nous semble important de souligner que lorsque nous demandons aux enseignants stagiaires dans quel « profil » d'internautes⁹ ils se situent, ils se qualifient clairement de « consultatifs », « consommateurs d'informations ». Ils « prennent » l'information, ne contribuent pas à l'amélioration des contenus en ligne et en sont encore moins producteurs. Si certains argumentent cette posture en faisant intervenir à nouveau l'argument du temps : *ça m'intéresserait, mais là, clairement, par manque de temps je suis passif.* (Fabien), d'autres avancent ce qui apparaît comme l'expression d'un manque d'expertise : *c'est vrai que j'ai du mal à apporter des choses, je pense que des gens sont plus calés que moi pour le faire.* (Aude). Toujours est-il que l'ensemble des 14 enseignants rencontrés se situent du côté des internautes « passifs ».

4.2.2 De l'autre côté : des pratiques évolutives et exigeantes

Si les trois éléments que nous venons de souligner mettent l'accent sur des effets négatifs et lacunaires quant aux compétences informationnelles des

enseignants stagiaires, il convient de ne pas envisager, pour autant, que leurs pratiques sont figées ou manquent de rigueur.

En effet, justifiant par là même de pratiques évolutives dans la durée, les enseignants nous indiquent que leurs modes de recherche d'informations évoluent peu à peu au cours du temps parce qu'ils se sentent plus en mesure d'évaluer ce dont ils ont besoin, en termes de contenus, pour que la classe « fonctionne ». Ainsi, Tristan nous précise-t-il :

Je m'éparpillais beaucoup en début d'année parce que c'était mes premiers essais en tant qu'enseignant, puis petit à petit, j'ai ciblé les choses et du coup, mes recherches sont beaucoup plus ciblées (Tristan).

Il semble, ici, que la diversité des situations – qui contribuent à construire l'expérience de l'enseignant débutant – mène à une meilleure définition du besoin d'information. Encore faut-il que l'enseignant soit en mesure d'identifier ce besoin d'information, ce qui constitue, rappelons-le, la première des conditions qui participent au développement de ses compétences informationnelles.

Seconde chose : les enseignants stagiaires, dans leurs propos, caractérisent la phase de transposition didactique qu'ils mettent en œuvre, par tout un ensemble de verbes d'actions, tels que *je remanie, je transforme, je modifie, je retravaille, je refais*. Nous trouvons là l'expression d'un long travail d'adaptation des contenus au contexte des situations d'apprentissage en classe :

Je travaille toujours un maximum pour que ce soit attractif et lisible et surtout très utilisable pour les élèves. (Dylan) ; *En général, j'essaie de modifier par rapport à la didactique, pour essayer de faire en sorte que ça leur parle.* (Tristan).

Ces témoignages marquent nettement l'importance que les enseignants accordent à la qualité des supports qu'ils auront à présenter à leurs élèves – nous l'avons déjà noté plus haut –, mais montrent également une forme de rigueur dans la démarche de transformation des informations en contenus pédagogiques, rejoignant

⁹ Voir à ce sujet : Ertzscheid, O. (2010). Accroche-toi au pinceau de la contribution, j'enlève l'échelle de la participation [en ligne] :

http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2010/10/accroche-toi-au-pinceau-enleve-echelle.html

ainsi ce qui à trait à leur capacité à utiliser l'information¹⁰

Conclusion : une affaire de temps ?

Les résultats que nous venons de présenter ici ne constituent que quelques pistes, une « photographie » locale, réalisée à partir d'un échantillon restreint, qu'il serait utile de comparer avec des données plus larges sur le territoire, notamment en combinant aux données déclaratives des éléments issus d'analyse de pratiques des enseignants débutants. Néanmoins, il nous semble qu'un élément central, très présent dans les propos des enseignants, peut être interrogé ici : il s'agit de la question du temps.

Le rapport au temps et en particulier le sentiment d'urgence, ressort comme étant le premier facteur qui intervient dans les choix des PES quant aux pratiques qu'ils mettent en place. Ils sont guidés, rappelons-le, par un souci « d'efficacité » et misent beaucoup sur les supports pédagogiques. Ils passent justement énormément de ce peu de temps dont ils disent disposer, pour préparer des supports destinés aux élèves.

Or, la proportion de temps passé à l'élaboration de cette phase de transposition didactique est fortement impactée par la qualité de mise en œuvre des étapes se trouvant en amont de l'utilisation de l'information, à savoir, la recherche et l'évaluation de l'information en ligne. Cette idée corrobore par ailleurs les constatations que Moeglin soulève comme une nette tendance chez les étudiants – dont les PES faisaient encore partie il y a peu – à « archiver » quantités d'informations, *sans beaucoup discriminer au prix d'efforts disproportionnés* (Moeglin, 2010). Ainsi pouvons-nous supposer que si ces étapes préparatoires à la transposition didactique étaient menées de manière plus rigoureuse, à l'appui de compétences informationnelles plus pointues, le rapport au temps prendrait alors un tout autre sens au regard de cette notion d'« efficacité ».

D'autres pays que la France se sont d'ailleurs déjà emparés de cette question. Il existe, par exemple, un *Programme de Développement des Compétences Informationnelles*¹¹ mis en place par l'Université du Québec. Il vise à construire et développer les compétences des étudiants quant à leurs usages de l'information, tout au long de leur parcours

universitaire, mais également dans la perspective de leur professionnalisation future. Il serait sans doute utile d'étudier les enjeux de ce type d'initiative, afin d'alimenter la réflexion sur la formation des nouvelles générations d'enseignants et d'œuvrer à la mise en place d'actions leur permettant de développer des compétences informationnelles véritablement contextualisées à leur pratique professionnelle.

Bibliographie

- Brougère G. et Bézille H. (2007). Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, France : Dunod.
- Charlier, B. (2010). Les TIC ont-elles transformé l'enseignement et la formation ? Dans B. Charlier et F. Henri (dir.). (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris, France : PUF.
- Choulet P. (2003). Sommes-nous tous des autodidactes ? *Les actes de lecture*, 84. Récupéré du site de la revue : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL84/pa_ge63.PDF
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Clerc, F. (2010). Où va la formation des maîtres ? *Education et Devenir*, 1-5 Récupéré de : <http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article260>
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. *Éducation et francophonie*, 41(1), 7-29. Récupéré du site : <http://www.acelf.ca/c/revue>
- Eneau, J. (2003). Vers un modèle d'organisation autoformatrice. Apport du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation [en ligne]. Université de Montréal, Université de Strasbourg. Récupéré du site : <http://scd-theses.u-strasbg.fr/774/02/Eneau2003.pdf>
- European Schoolnet et University of Liège, Psychology and Education. (2013). *Survey of*

¹⁰ Cette capacité à utiliser l'information fait partie des compétences informationnelles au sens où nous les avons définies

plus haut, sur la base des travaux de Dumouchel et Karsenti (2013).

¹¹ Voir : <http://pdci.quebec.ca>

- Schools : ICT. Dans European Commission. (2013). *Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools, Final Study Report, February 2013*. Luxembourg. Récupéré du site : <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Lehericey, D. (2014). *L'implication des Technologies de l'Information et de la Communication dans le développement de l'autoformation des enseignants d'école élémentaire issus de la masterisation. Origines, représentations et enjeux*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense. Récupéré du site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01119373>
- Ministère de l'Education Nationale. (2010). *Plan de Développement des Usages du Numérique à l'Ecole*. Récupéré du site : http://cache.media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf
- Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris, France : PUF
- Ortun (D'), F. et Pharand, J. (2012). *L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. État des lieux et recommandations. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France. Récupéré du site : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798922>
- Ravestein, J. et Ladage, C. (2014). Ordinateurs et Internet à l'école élémentaire française. *Education et didactique*, 8(3). Récupéré du site : <http://educationdidactique.revues.org/2008>
- Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres. Le rapport à l'informatique des enseignants*. Paris, France : L'Harmattan.
- Serres, M. (2012), *Petite Poucette*. Paris, France : Le Pommier.
- Verrier, C. (2003). Eléments pour une approche de l'autodidaxie. *Bulletin de Bibliothèques de France*, 3. Récupéré du site : <http://bbf.enssib.fr/consulter/03-verrier.pdf>

Des enseignant-e-s face à l'histoire de l'immigration. Points de vue genevois

Alexia Panagiotounakos

Laboratoire EDHICE - Université de Genève

Résumé

Alors que l'immigration occupe une place prépondérante dans l'actualité, et donne lieu à des prises de positions parfois très violentes dans l'espace public, nous nous sommes intéressée à son importance et à sa possible transposition didactique en classe d'histoire. Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons ainsi collaboré avec une dizaine d'enseignant-e-s à l'élaboration d'un cours sur l'histoire de l'immigration en Suisse. Dans cet article, nous rendons compte des entretiens menés avec les participants à l'issue de cette expérience et évoquons les difficultés auxquelles ils ont dû faire face dans leurs classes. Nous imputons celles-ci à la grande complexité épistémologique et pédagogique de la thématique de l'immigration.

Mots clés : immigration, didactique de l'histoire, enseignants, entretiens, pratiques enseignantes

Abstract : Teachers facing the history of immigration. Some Genevese point of view

This article is part of an ongoing doctoral research project and deals with educational implications of immigration as a scholastic topic. Currently a burning issue, discourse on immigration has often lead to a violent stance in the Swiss public sphere. We designed a history course on immigration jointly with 10 secondary teachers in Geneva, Switzerland and interviewed them on potential challenges they encountered. The results show that teachers favour inclusion of immigration as a topic in their lesson planning despite the challenges. We'll argue that these teaching challenges demonstrate the epistemic and pedagogical complexity of discussing immigration in a classroom.

Key words : immigration, history didactics, teachers, interview, teaching practices

Pour citer cet article :

Panagiotounakos A. (2015). Des enseignant-e-s face à l'histoire de l'immigration. Points de vue genevois. *Inter Pares* α , 73-80. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : alexia-dimitra.panagiotounakos@unige.ch



Except where otherwise noted, this work is licensed under <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Des enseignant-e-s face à l'histoire de l'immigration. Points de vue genevois

Alexia Panagiotounakos

Depuis 2009, le peuple suisse a accepté trois initiatives en votation populaire en lien avec la présence étrangère sur le sol national : l'interdiction de construire des minarets (29 novembre 2009), le renvoi des étrangers criminels (28 novembre 2010) et l'initiative « Contre l'immigration de masse » (9 février 2014). L'immigration en Suisse constitue un sujet d'actualité polémique, régulièrement mobilisé dans les discours publics par le biais des médias ou des interventions de personnalités politiques.

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous collaborons avec neuf enseignant-e-s d'histoire du secondaire I¹ dans le canton de Genève à un projet d'enseignement de l'histoire de l'immigration en Suisse afin de mettre en évidence dans quelle mesure cet enseignement permet d'inscrire une question d'actualité dans une perspective historique et de nourrir la réflexion des élèves par l'apport de savoirs épistémologiques. En marge de cette démarche, nous avons également mené un entretien semi-directif avec chaque enseignant-e-s concerné-e-s après leur participation à notre projet, dont nous rendons compte dans cet article. En effet, si l'immigration est un sujet d'une actualité vive dans la sphère publique et donne lieu à de nombreuses prises de positions parfois violentes, comment les enseignant-e-s gèrent-ils-elles l'enseignement d'une thématique chaude aux enjeux à la fois épistémologiques et citoyens (Falaize, 2008) ?

Dans notre contribution, nous commencerons par présenter succinctement notre démarche de recherche doctorale avant de rendre compte des intentions et finalités d'enseignement exprimées par les enseignant-e-s, ainsi que les difficultés rencontrées.

1. Cadre de la recherche

1.1 Le contexte scolaire suisse romand

Depuis septembre 2011, un Plan d'études romand (PER) fixe le cadre normatif des enseignements scolaires. Pour la discipline *histoire*, le PER stipule les bornes chronologiques attribuées à chaque année scolaire², ainsi qu'un ensemble d'objectifs d'apprentissage à travailler en lien avec l'enseignement d'une thématique historique. Mentionnons à titre d'exemple la contextualisation et la critique de sources, la distinction entre l'histoire et ses représentations dans les œuvres et les médias ou encore l'étude du lien entre histoire et mémoire en confrontant les mythes à la réalité historique. Quelques propositions non contraignantes de thèmes sont faites : la Chine à l'époque de Marco Polo (9^e), les « Grandes Découvertes » vues par les Européens (10^e) ou encore les idéologies du monde contemporains (11^e).

1.2 Dispositif de recherche

Nous avons demandé aux enseignant-e-s d'élaborer une séquence didactique portant sur l'immigration en Suisse, en s'appuyant sur au moins une situation significative du passé qui mette en évidence la mobilisation d'un discours discriminant à l'égard des étrangers lié à la construction progressive de la législation afférente à la nationalité³. Ils-elles étaient libres de choisir la période concernée, les documents à mobiliser en classe et la durée de la séquence. La majorité d'entre eux-elles n'ayant jamais traité de cette thématique en classe, nous avons mis à leur disposition un corpus documentaire constitué de sources, chronologies, documents iconographiques, statistiques, articles de journaux, etc., qu'ils étaient libres de mobiliser ou non⁴. Nous leur avons demandé de favoriser des séquences permettant le travail et des interactions en classe dans le but la constitution d'une communauté discursive (Jaubert, 2007). Nous avons assisté aux périodes de cours concernées⁵ et avons procédé à des enregistrements audio, qui ont donné lieu à des transcriptions. Afin de compléter ces données, nous avons également demandé aux élèves de réagir par écrit à un document, commun à toutes les classes,

¹ Elèves âgés de 12 à 15 ans.

² Antiquité et Moyen Âge pour la 9^e année (12-13 ans), de la Renaissance à 1914 pour la 10^e année (13-14 ans), les XX^e et XXI^e siècles pour la 11^e année (14-15 ans).

³ Il est à relever que ce dernier point n'a pas du tout été investi par les enseignant-e-s. Nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse que ces derniers ont peut-être eu des réticences à aborder un domaine

politico-juridique, considéré comme potentiellement peu attractif par les élèves et nécessitant peut-être des connaissances spécifiques.

⁴ Ils-elles ont ainsi majoritairement mobilisé des documents personnels.

⁵ Soit un total de 96 périodes de 45 minutes pour 14 classes observées entre janvier et décembre 2014.

avant et après la séquence didactique et avons mené des entretiens avec les enseignant-e-s, à savoir la transcription d'un micro-trottoir réalisé par la Télévision suisse romande, constitué de 8 courtes prises de paroles à tendance xénophobe.

1.3 Les enseignant-e-s participant-e-s

Enseignant-e-s	Âge	Années d'expérience	Discipline(s) enseignée(s)
Enseignante 1	42 ans	15 ans	Histoire, éducation à la citoyenneté, français
Enseignant 2	44 ans	10 ou 11 ans	Histoire, anglais, MITIC
Enseignant 3	47 ans	22 ans	Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté
Enseignant 4	30 ans	3 ans	Histoire, anglais
Enseignant 5	37 ans	13 ans	Histoire, géographie
Enseignante 6	43 ans	10 ans	Histoire, éducation à la citoyenneté
Enseignante 7	49 ans	25 ans	Histoire, français
Enseignant 8	35 ans	12 ans	Histoire
Enseignant 9	30 ans	7 ans	Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté

Tableau 1 : Les enseignant-e-s

Ces neuf enseignants proviennent de cinq établissements différents du canton de Genève. Seul l'enseignant 8 n'enseigne que l'histoire, tous les autres dispensent d'autres disciplines en parallèle. L'enseignant 4, qui bénéficie du moins d'expérience, a collaboré avec l'enseignante 6 du même établissement, afin d'élaborer conjointement la séquence didactique enseignée en classe. Tous les autres ont préféré travailler seul-e-s, en collaborant plus ou moins étroitement avec la chercheuse. Toutes et tous ont souhaité nous présenter leur projet de séquence, afin de s'assurer qu'il corresponde à notre problématique de recherche : l'enseignante 1 et l'enseignant 9 nous ont demandé notre avis pour quelques sources et ont ainsi légèrement modifié leur projet initial, alors que les enseignant-e-s 2, 3, 4, 5, 6 et 7 ont présenté oralement leur intention de séquence dans les grandes lignes puis l'ont élaborée individuellement.

2. Du point de vue des enseignant-e-s

Intéressons-nous désormais de plus près aux dires des enseignant-e-s. Nous aborderons dans cette partie

le rôle qu'ils attribuent à l'histoire scolaire et leur motivation à participer à notre recherche doctorale.

2.1 La fonction de l'histoire scolaire

Les enseignant-e-s se rejoignent assez aisément sur l'importance de l'histoire scolaire dans la formation intellectuelle des élèves, entendue ici au sens large. Tous les enseignant-e-s ont indiqué que l'étude du passé avait une utilité fortement ancrée dans le présent : pour eux, il ne s'agit pas tant de mémoriser des événements du passé mais bien de fournir des clés de compréhension pour le présent. Ainsi, l'enseignante 1 :

Des élèves me demandent souvent « Mais pourquoi est-ce qu'on étudie ça ? » (...) et puis je réponds ça (...) « si tu veux être acteur de ton époque et comprendre ce qui se passe, l'étude de l'histoire me semble essentielle ».

Le même point de vue est défendu par l'enseignante 7 : *Je me demande toujours comment les gens qui ne font pas d'histoire ou qui ne s'intéressent pas à l'histoire comprennent le monde.*

La réflexion sur les événements du passé permet également de développer un certain esprit critique, comme le souligne l'enseignante 6 :

En premier lieu, l'esprit critique en fait. L'esprit critique, la remise en question, la réflexion et l'enseignant 8 : construire un appareil critique, être capable effectivement de formuler des hypothèses (...), de les déconstruire, être capable de considérer une autre approche que la sienne, ou qu'une école à laquelle on est sensible.

L'histoire doit également permettre aux élèves d'apprendre du passé pour mieux agir aujourd'hui :

C'est vraiment une conception de regarder en arrière pour mieux aller plus loin (enseignant 4) ; de se rendre compte que les droits humains ou ces choses-là sont loin d'être acquis mais qu'on a le droit de croire à un idéal quand-même (enseignante 6).

Et pour l'enseignant 4, il est nécessaire de *valoriser différentes cultures justement en apprenant à se décentrer... en apprenant aux élèves à se décentrer par rapport à leur propre culture que ce soit une culture européenne ou une autre pour accepter le fait que oui il y a différentes cultures (...).*

Outre ces compétences, il s'agit également de transmettre des contenus communs aux élèves, qui peuvent être d'ordre moral :

Moi je pense qu'il y a une certaine morale, une culture que l'on transmet à l'élève. Tu le fais plus ou moins intentionnellement, mais il y a... pour moi c'est une morale, c'est de montrer que la guerre c'est terrible (enseignant 3) – ou culturel – c'est de valoriser la culture locale, la culture suisse, l'histoire suisse pour leur donner, puisque l'histoire sert aussi à ça, une certaine fierté d'être ici (enseignant 4).

Les élèves doivent également acquérir des repères temporels pour pouvoir situer des événements dans le temps (enseignant 5) et savoir interroger les sources de manière critique et rigoureuse (enseignant 8). Mais ces compétences ne sont pas à travailler de manière désincarnée, car, comme le souligne l'enseignante 1 :

Tu ne peux pas séparer les deux c'est-à-dire que lorsque tu amènes un contenu, tu amènes forcément la réflexion autour du contenu.

2.2 La motivation des enseignant-e-s à participer à notre recherche doctorale

Si l'on se rapporte au rôle que les enseignant-e-s attribuent à l'histoire scolaire, il semble intéressant de s'interroger sur leur motivation à participer à notre recherche doctorale. Compte tenu de la forte présence dans l'espace public de cette thématique, avec des prises de positions marquées, l'histoire de l'immigration constitue-t-elle une thématique habituelle dans le cadre scolaire ? Si l'on se penche sur la motivation première exprimée par les enseignant-e-s, cinq raisons différentes émergent des entretiens. Pour trois d'entre eux, notre projet doctoral semble avoir constitué un prétexte pour travailler sur l'immigration en Suisse. L'enseignante 1 déplore notamment le manque de temps, qui l'a empêchée jusqu'à présent de proposer cette thématique en classe d'histoire :

(...) je trouve vraiment intéressant de pouvoir profiter de ce cours d'éducation citoyenne pour aborder ce genre de choses, d'autant plus que l'on n'a plus cette chance-là par la suite. Donc c'est compliqué peut-être d'intégrer ce genre de séquence en cours d'histoire suivant le programme que l'on a, qui est extrêmement chargé...

L'enseignant 4 a particulièrement apprécié de pouvoir intégrer enfin un sujet d'histoire suisse dans son programme alors que l'enseignant 2 souhaitait particulièrement proposer un plaidoyer pour la citoyenneté dans sa classe :

Et donc pour moi c'est ça le message premier. Ce n'était pas sur l'immigration, enfin pas uniquement bien sûr, mais c'était surtout ça : bougez-vous ! Prenez votre destin en main ! Quelle société voulez-vous ? Vous-mêmes êtes issus de là, donc qu'est-ce que vous en faites ?

L'enseignant 5 a relevé une sensibilité particulière pour l'immigration, étant lui-même d'origine étrangère. Seul l'enseignant 8 a formellement évoqué l'envie de collaborer dans le cadre d'une recherche académique, et la stimulation intellectuelle qu'il en avait retiré, alors que deux enseignantes (6 et 7) ont souligné l'importance du lien personnel avec la chercheuse : *C'est vraiment parce que je te connais, et puis parce que tu en avais besoin. Et que de collaborer avec toi ça me disait bien* (enseignante 7). Et enfin, pour l'enseignant 3, ce sont les relances de la chercheuse qui ont fini par le convaincre.

Ces motivations exprimées par les enseignant-e-s interpellent quelque peu. En effet, d'une part, l'immigration a tenu une place essentielle dans le développement de la Suisse depuis la fin du XIX^e siècle : elle a largement fait appel à des travailleurs étrangers pour pallier le manque de main-d'œuvre indigène, ce qui a également permis aux nationaux de développer le secteur tertiaire et de l'occuper majoritairement⁶. D'autre part, l'immigration – et les supposés problèmes économiques et sociaux dont elle serait la source – est un sujet fortement présent dans l'espace public helvétique depuis quelques années, notamment par le biais des débats engendrés par les initiatives populaires soumises à votation. Cette double présence, à la fois dans le passé et le présent de la Suisse, pourrait la constituer en sujet d'histoire incontournable, ce qui ne semble manifestement pas être le cas pour les enseignant-e-s interrogé-e-s. A la question de savoir s'ils auraient enseigné un cours sur l'histoire de l'immigration en Suisse s'ils n'avaient pas participé à ce projet, seuls l'enseignante 1 et l'enseignant 3 ont répondu par l'affirmative : la première parce qu'elle l'aborde déjà en éducation à la citoyenneté, le second parce qu'il la traite dans le cadre de son cours de géographie⁷. Trois professionnels (5, 6, 7) inscrivent l'immigration – mais non spécifiquement suisse – dans leurs cours : sous l'angle du racisme

⁶ Voir notamment E. Piguet (2009).

⁷ Les migrations constituent l'un des trois thèmes obligatoires dans cette discipline en 10^{ème} année.

(enseignant 5) ou de l'asile et du refuge (enseignante 7) pour leurs classes de 11^{ème}, et en traitant des grandes migrations ou de la traite négrière (enseignante 6). Les enseignants 2 et 8 relèvent le manque de temps disponible en cours d'histoire pour le faire, alors que l'enseignant 4, encore au début de sa carrière, déplore quant à lui le manque de temps pour chercher des documents et sources afin de préparer un cours satisfaisant.

3. Enjeux et défis

Traiter de l'histoire de l'immigration dans le cadre d'un cours d'histoire n'est pas allé sans difficultés pour ces enseignant-e-s, qui ont dû faire face à trois écueils potentiels.

3.1 La xénophobie ambiante

Les enseignant-e-s interrogé-e-s se sont confrontés à un certain paradoxe lors de leur enseignement, et de manière plus générale, lors de leur pratique quotidienne. En effet, il leur semble important de favoriser le développement d'une pensée autonome et argumentée chez leurs élèves tout en reconnaissant la nécessité de transmettre des contenus communs, et notamment une certaine ouverture à l'altérité. Plusieurs ont ainsi été confrontés à des propos très durs tenus en classe, qu'ils n'ont pas souhaité limiter, mais qui les ont touché-e-s personnellement. Ainsi, l'enseignant 3 :

Quand Ef1⁸ me dit « ouais les étrangers faut les laisser dehors », je me dis « là j'ai manqué quelque chose ». J'ai failli leur dire aujourd'hui, mais peut-être que je le ferai dans les épreuves, « mais comment se fait-il que ceux qui sont le moins favorable à la venue des étrangers sont les étrangers eux-mêmes ? »

Ces mêmes réactions ont été constatées dans d'autres classes :

C'est quelque chose qui pourrait étonner mais qui ne m'étonne pas parce que je l'avais déjà vécu plusieurs fois. Dans les réactions au micro-trottoir, ce qu'on observe c'est que malgré le fait qu'il y a à peu près 80% d'immigrés dans cette classe, malgré le fait qu'il y a 80% d'immigrés, ils ont souvent une

position très dure par rapport aux immigrés. C'est-à-dire qu'ils sont tout à fait dans les thèses MCG⁹, UDC¹⁰, « les immigrés qui bossent pas, c'est tous des tire-au-flanc », « il faut les foutre dehors », etc. Ils ont des positions souvent encore plus dures envers les frontaliers : « ah les frontaliers c'est encore pire », etc. (enseignant 4)

Moi je pensais que ce qui allait faciliter la réflexion dans cette classe était précisément le fait que c'est une classe qui est à l'image de notre collège, qui accueille des élèves d'horizons très divers, d'origines très diverses. La question n'a pas été posée de savoir qui était étranger ou pas dans la classe, d'ailleurs. Finalement, quand on a demandé l'origine des grands-parents, on a un mélange de population très important et je pensais que ça allait faciliter la réflexion. Ce qui, à ma grande surprise, n'a pas été le cas du tout. Donc je n'ai pas le point de comparaison de ce que ça aurait pu donner dans une classe encore moins mélangée on va dire. Mais ça a été une surprise de voir que j'imaginai que ça faciliterait la discussion et que voilà, j'ai été confrontée à un certain nombre d'écueils que je ne m'attendais pas à trouver sur ma route. Et notamment cette espèce de résistance à dépasser un discours très basique et qui a été relayé par très peu d'élèves dans la classe. Et j'ai été aussi surprise de voir que les autres n'ont pas réagi. (enseignante 1)

Traiter de l'histoire de l'immigration en classe – comme d'autres thématiques mettant en lumière la stigmatisation d'un groupe social, telles que la traite négrière, le nazisme, le colonialisme, etc. – demande aux enseignant-e-s de devoir éventuellement faire face à des prises de positions de la part de leurs élèves, que ce soit par provocation, par répétition d'un discours entendu à domicile ou par conviction personnelle, qui heurtent leurs valeurs humanistes. La question se pose alors de savoir comment ils se positionnent dans cette tension entre l'importance de permettre aux élèves de se forger leur propre opinion et celle de les amener à produire des discours moins négatifs.

3.2 Permettre un apprentissage disciplinaire (...)

Pour ces enseignant-e-s, il faut également se positionner quant aux enseignements visés : veulent-ils transmettre des éléments factuels qu'ils considèrent

⁸ Selon le code d'anonymisation utilisé : Ef1 = élève fille n° 1, Eg5 = élève garçon n° 5 etc.

⁹ Le Mouvement Citoyens Genevois, parti politique cantonal populiste, qui stigmatise notamment les frontaliers, des Français résidant en France voisine et venant travailler en Suisse.

¹⁰ L'Union démocratique du centre, parti national très marqué à droite, à l'origine de plusieurs initiatives visant à limiter l'immigration en Suisse.

comme étant indispensables à une bonne compréhension du phénomène migratoire en Suisse ? En cours d'histoire, comme dans toute discipline scolaire, le temps est compté pour ces professionnels : ils doivent également jongler entre laisser le temps aux élèves de construire leur réflexion et avancer, coûte que coûte, dans leur cours, afin de les outiller en connaissances factuelles jugées importantes. L'enseignante 7 exprime bien ce dilemme :

Mais la discussion, comme elle a été menée là, c'est trop « discussion » pour moi. Alors c'était bien pour eux parce que c'est aussi un temps qui est nécessaire pour poser des questions, pour dire ce qu'on pense, pour réfléchir avec les autres. C'est extrêmement important. Mais après il faut encore une étape pour repartir avec quelque chose dans les mains, qui ne soit pas juste des impressions ou des idées.

Les enseignant-e-s se confrontent à une autre difficulté majeure, à savoir « suivre » les apprentissages de leurs élèves : en fonction de leurs prises de paroles, il n'est pas toujours possible de savoir ce qu'ils comprennent et retiennent réellement du cours, et il peut y avoir matière à confusion lorsque les représentations initiales des élèves continuent à imprégner leur perception de la thématique :

Là par exemple il y a Eg4 qui est revenu sur l'image et puis il dit « C'était les réfugiés ». Je me suis dit « Mais pendant trois heures de l'après-midi, qu'est-ce qu'il avait comme image ? » Alors qu'on ne parlait pas [de réfugiés]. C'est aussi difficile pour lui, immigré, comme sa maman travaille avec les réfugiés : pour lui c'est ça et donc il faut aussi donner le temps pour déconstruire. (...) Mais il n'a pas pris les informations en direct, il est passé par une case « Chez moi c'est comme ça ». Donc, ça, c'est un peu perturbant, oui. (Enseignante 7)

Et finalement, l'enseignante 1 relève un autre obstacle possible aux apprentissages des élèves, à savoir une tension réelle entre une démarche analytique intellectuelle et les prises de positions personnelles lors des discussions en classe.

Et puis même sur des propos qui sont très choquants, que des élèves ressentent comme choquants, « c'est du racisme, c'est du racisme », ça continue quand-même à être relayé en toute décontraction. Comme si on arrivait à entrer dans une réflexion et à dire que c'est du racisme, mais qu'on n'arrivait pas pour autant à s'en détacher complètement. On continue à relayer le même discours, même si on est capable de l'analyser comme étant raciste. Et ce sont probablement des

élèves qui ne diraient jamais d'eux-mêmes qu'ils sont racistes. Donc, cette espèce de... je ne sais pas... de tension, de hiatus entre une réflexion et un propos. Je ne m'attendais pas à le trouver là.

3.3 (...) Sans prescrire

L'enjeu fondamental de cet enseignement d'histoire de l'immigration consiste bien, pour ces enseignant-e-s, à trouver un équilibre délicat afin de ne pas glisser dans une démarche prescriptive vis-à-vis de leurs élèves en délégitimant par exemple les propos allant à l'encontre de leurs convictions personnelles. Les contenus factuels peuvent difficilement être remis en questions, dans la mesure où ils procèdent d'une source primaire ou secondaire légitime. En revanche, les réflexions menées autour de ces éléments n'appartiennent pas aux seul-e-s enseignant-e-s, et ils ont bien conscience. Lors de prises de parole en classe, certain-e-s élèves ont tenu des propos à tendance xénophobe, et la gestion du dicible et de l'indicible en classe peut s'avérer délicate. Certes, les enseignant-e-s peuvent, dans des cas extrêmes de discours racistes ou discriminants, se référer à la législation suisse pour restreindre éventuellement des propos. Mais pour la gestion d'une écrasante majorité des interactions, ils doivent donc composer, délicatement, quitte à parfois se faire violence, comme l'enseignante 1, qui s'est ainsi adaptée à la présence de la chercheuse dans sa classe :

Et puis, pour être totalement honnête, en termes de pédagogie, il est très probable que si tu n'avais pas eu cette volonté de venir en classe, d'écouter les élèves, j'aurais probablement beaucoup plus réagi, ce que je ne me suis pas autorisée à faire pendant cette séance, vraiment, pour ne pas influencer. Même si tu influences forcément par tes questions, etc., mais vraiment, je pense que j'aurais beaucoup plus clairement ou frontalement réagi à certaines remarques que j'ai entendues. C'est quasiment certain. Ce que je ne me suis pas autorisée à faire parce que je trouvais peut-être intéressant de voir comment les choses allaient évoluer par la suite. Sans vouloir imposer un discours dominant, politiquement correct, etc.

Mais laisser cette liberté d'expression, pourtant considérée comme nécessaire, ne va pas sans difficultés pour certains dès lors que les élèves abordent la relation à l'Autre sous un angle idéologique différent de celui de l'enseignant-e. Ainsi, l'enseignant 3 ne peut cacher sa déception lors de son entretien :

Lorsque je fais des sujets en éducation citoyenne sur la politique, je vais parfois défendre des points de

vue qui ne sont pas du tout les miens : par exemple je me vais faire l'avocat du diable, je vais défendre le point de vue opposé au mien. Lorsque je suis dans une classe et qu'on parle du MCG, je vais défendre le MCG. Ce qui n'est pas vraiment ma position habituelle, mais voilà, c'est pour développer la critique. Oui, le but c'est que l'élève arrive de lui-même à avoir un avis, et l'enseignant doit aussi admettre que l'élève peut avoir un avis qui est différent du sien. Même si j'estime que ce n'est pas juste et qu'il se trompe. Mais voilà. Je crois qu'un enseignant doit se dire « Toi tu es contre les étrangers. Ok. D'accord. Oui c'est comme ça. » Même si ça me travaille effectivement. A la fin de la séquence, celui qui me dit « ah moi je vais être politicien au MCG », là tu te dis « c'est la dernière fois que je fais ce sujet en classe ». Effectivement.

En guise de conclusion

Il ressort des entretiens menés les difficultés auxquelles les enseignant-e-s concerné-e-s ont dû faire face lors de la passation de leur séquence didactique portant sur l'histoire de l'immigration en Suisse. En effet, tous semblent s'accorder sur l'importance de transmettre à la fois des contenus communs à leurs élèves – morale, connaissances – tout en préservant leur liberté de pensée et de parole : imposer un discours ou une opinion, même motivés par des valeurs humanistes, n'est pas une option pour ces enseignant-e-s. Ils prennent particulièrement à cœur de ne pas dispenser un enseignement contraignant ou normatif, ce qui ne va pas sans difficultés : plusieurs ont été heurtés par des propos tenus en classe par certains de leurs élèves, qui, en partie du moins, relayent au sein de l'institution scolaire des points de vue parfois xénophobes, présents dans l'espace public. Ces professionnels reconnaissent l'importance de traiter de l'immigration en Suisse en cours d'histoire, en ce qu'elle constitue un processus constitutif de la formation passée et présente du pays. Ils ont néanmoins été surpris par les résistances rencontrées dans leurs classes, et, pour certains, par le peu de réactions de la part des autres élèves. En effet, plusieurs ont constaté la difficulté d'amener leurs élèves à dépasser des affirmations identitaires parfois très marquées, malgré la composition très hétérogène de leurs classes.

Ces difficultés témoignent de la grande complexité d'un sujet tel que l'immigration qui, en tant qu'objet d'enseignement, révèle les enjeux auxquels sont confronté-e-s les enseignant-e-s dans leur pratique, à savoir la tension entre leurs propres valeurs personnelles et la mise en place d'un contexte favorisant la construction d'opinions autonomes chez leurs élèves. Nous souhaitons ici, en élargissant le

cadre de notre réflexion à la totalité de notre projet doctoral, nous interroger sur les finalités de la transposition didactique de cette thématique.

Il y a tout d'abord la question des contenus à transmettre en classe. S'il nous semble indispensable de donner à voir les conditions de vie parfois très difficiles auxquelles ont été confrontés les immigré-e-s, il convient également d'éviter tout misérabilisme. Les enfermer dans un statut de victime passive n'amènera en aucun cas une meilleure compréhension d'un phénomène social protéiforme. Faut-il alors entrer dans une vision micro du processus migratoire, suivre quelques histoires personnelles au risque de restreindre la migration à une typologie simplifiée ? Comment traiter des multiples formes de la migration – volontaire, contrainte, économique, pour des raisons humanitaires, etc. – sans en proposer un catalogue aseptisé ?

Il faut ensuite également s'interroger sur la place de l'émotion en classe. Faut-il absolument passer par l'affectif pour interpellier les élèves et les faire réagir ? Il y a un équilibre délicat à instaurer entre, d'une part, la mobilisation de sources et de documents « chauds » et, d'autre part, une mise à distance refroidie : si l'immigration ne peut pas être uniquement abordée sous l'angle de statistiques et de cartes, elle ne doit pas non plus se fonder sur l'indignation ou la révolte des élèves. Il serait intéressant, à ce titre, de s'interroger sur le récit (Prost, 1996/2010) construit en classe par l'enseignant-e et les interactions des élèves, dans la mesure où l'histoire s'élabore nécessairement par le biais d'une narration articulant les faits et leur explicitation. L'émotionnel pourrait servir de levier visant la décentration des élèves par une identification à une situation du passé – nous pensons notamment à des témoignages d'enfants de migrants sur leur scolarité parfois empreinte de discrimination –, mais il serait peu judicieux d'y confiner les élèves : jouer sur la corde sensible ne permet certainement pas le développement d'une intelligibilité du passé étudié.

Enfin, et nous empruntons nos mots à l'enseignante 1, comment faire pour dépasser ce hiatus entre une réflexion et les propos tenus en classe ? Alors qu'une analyse critique de sources en relève le caractère discriminatoire, comment faire pour que les savoirs acquis en classe servent réellement à une meilleure compréhension des enjeux du présent ? Est-il réellement possible de capitaliser un enseignement dispensé en milieu scolaire, soumis à des règles qui lui sont propres – notamment l'évaluation ou la dynamique de classe – pour le mobiliser dans une situation du présent qui ne semble manifestement pas être replacée dans sa propre histoire par les élèves ?

Le passé peut être étudié pour ce qu'il est, à savoir un *donné que rien ne modifiera plus* (Bloch, 1942/2006), et constituer une source inépuisable d'étonnement et de minutieuses recherches infinies. Mais la richesse de la discipline *histoire* réside ailleurs : dans sa capacité à questionner les évidences et à déconstruire un arbitraire culturel, faussement considéré comme naturel, alors qu'il est lui-même le résultat d'une construction humaine située dans le temps (Bourdieu, 1993).

Bibliographie

- Bloch, M. (1942/2006). Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien. Dans *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*. Paris, France : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1993). Esprits d'Etat. Genèse et structure du champ bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 49-62.
- Falaize, B., Absalon, O., Héraud, N. et Mériaux, P. (2008). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Lyon, France : Institut Nationale de Recherche Pédagogique.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac, France : PUB.
- Piguet, E. (2009). *L'immigration en Suisse. 60 ans d'entrouverture* (2^e éd. rev.). Lausanne, Suisse : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Prost, A. (1996/2010). *Douze leçons d'histoire*. Paris, France : Seuil.

Thème 3

Des conditions de possibilité pour enseigner et éduquer

Marie Beretti	La relation d'autorité à l'école : Modélisation d'un système relationnel	ECP / Lyon 2	Page 83
Elodie Fressinel- Mesquita	Un renouvellement des enjeux éducatifs en France et au Brésil : vers une autre posture épistémologique et sociétale ?	FRED / Limoges	Page 91
Vanina Mozziconacci	Pédagogies féministes et conscientisation	Triangle- ENS / Lyon	Page 99

Après l'âge de la pédagogie et des didactiques, celui de la philosophie ? Ce « retour » annoncé de la philosophie *de* l'éducation, *en* éducation, des interrogations concernant ce qu'on nomme au Québec « les fondements », pourrait sembler présomptueux. La part philosophique au sein des sciences de l'éducation et des politiques éducatives n'est-elle pas en constante diminution ? L'heure n'est-elle pas aux « sciences de l'apprendre » ? Certes, mais dans le même temps, les questions vives en éducation se sont déplacées de l'interrogation sur *les conditions pour enseigner et éduquer* vers une interrogation sur *les conditions de possibilité* pour enseigner et apprendre. Ce symposium a pour ambition de réunir et de faire dialoguer des travaux portant sur les fondements problématiques de l'éducation contemporaine. Travaux en philosophie, mais aussi en histoire contemporaine, en sociologie, en anthropologie, etc., touchant aux mutations et transformations qui affectent dans ses conditions de possibilité mêmes l'entreprise d'enseigner et d'éduquer. Mutations concernant l'enfance, dont on a pu dire qu'elle était le « vrai problème » de l'éducation : comment penser à nouveau frais des conditions pour enseigner et éduquer une « nouvelle » enfance ? Mutations concernant la nature et l'épistémologie des savoirs : prendre acte de l'éclatement postmoderne de l'encyclopédie, et/ou recomposer le sens des savoirs ? Mutations dans l'ordre de la relation éducative : si la déploration de la fin de l'autorité ne peut suffire, ni le plaidoyer pour sa restauration, qu'en est-il des possibilités et des conditions de sa réinvention ?

La relation d'autorité à l'école : Modélisation d'un système relationnel

Marie Beretti

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon2

Résumé

Le présent article a pour objectif de rendre compte d'un travail de recherche en cours dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, portant sur la construction de relation d'autorité entre les maîtres et les élèves à l'école élémentaire. Ce travail s'articule en deux grands chapitres, illustrant la démarche scientifique mise en œuvre dans cette recherche. La première approche, conceptuelle, vise à poser une définition de l'autorité à travers une modélisation systémique de l'élaboration de la relation d'autorité, permettant ainsi d'identifier différents éléments entrant en jeu dans la construction de cette relation, de définir leurs rapports, et par là de mettre à jour ce qui se produit effectivement, lorsqu'un élève consent librement à obéir à un maître qui impose. La seconde est une approche empirique, qui permettra de mettre à l'épreuve le modèle ainsi théorisé, et de répondre à certaines questions dont la littérature scientifique se fait écho, et à laquelle l'enquête de terrain permettra d'apporter des réponses concrètes. Cette seconde partie est encore en cours d'élaboration. Cet article sera donc l'occasion de formaliser les conditions qui rendent l'approche empirique nécessaire à l'ensemble du travail de recherche, de la décrire et de formaliser les questions et hypothèses qui l'orientent.

Mots clés : autorité, relation éducative, modélisation, système, crédibilité, reconnaissance, confiance

Abstract : The authority relationship at school : Modeling of a relational system

This article is based on a Phd work in process, for a Ph.D in sciences of education, about the construction of authority between teachers and pupils into the primary school. This work is structured on two main chapters, illustrating by the scientific processes approached in this research. The first approach, conceptual, aims at proposing a theoretical definition of authority, through a systemic modeling of the elaboration of the relation of authority. This will allow to report various elements at work in the construction of this relation, their connections, and there, what occurs really, when a pupil obeys freely a teacher who imposes. The second is an empirical approach, which will allow to test the theorized model and to answer concretely some questions found in the scientific literature. This part is still work in process. Thus, this article will be the opportunity to formalize the conditions which make the empirical approach necessary in the whole research work. It will allow to describe it and to formalize the questions and hypotheses of research which direct it.

Key words : authority, educational relationship, modeling system, credibility, recognition, trust

Pour citer cet article :

Beretti M. (2015). La relation d'autorité à l'école : Modélisation d'un système relationnel. *Inter Pares*, α , 83-89.
 Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : marie.beretti@free.fr

La relation d'autorité à l'école : Modélisation d'un système relationnel

Marie Beretti

A l'heure d'une école soumise aux principes contemporains d'une société démocratique, quelles possibilités pour la construction d'une relation d'autorité entre maîtres et élèves ? Entre perte ou érosion de l'autorité et appel médiatique à la restauration d'une autorité *de fait* (De Singly, 2009, Renaut, 2002), comment se construit, en pratique, la relation d'autorité dans les classes, aujourd'hui ?

L'enjeu de cette recherche est de comprendre ce qui fait l'autorité dans une classe, pour être en mesure de rendre compte de ce qui se joue effectivement lorsqu'un maître impose, et qu'un élève obéit.

1. Détermination de l'objet et hypothèses de travail :

Tenant de mettre au jour l'invisible dans la relation d'autorité, ce travail focalise son attention sur l'« autorité qui ne se voit pas » mais dont le résultat se donne à voir. Tout ce que sont les gestes d'autorité, les éclats de voix, les remontrances, les punitions, etc., sont envisagés comme des *démonstrations d'autorité*, comme une tentative de l'enseignant de rééquilibrer, de rétablir le système mis à mal par la révolte (la non-reconnaissance) des élèves : ils appartiennent donc au champ d'une mise en scène d'*autorité renforcée*. Mais, ce qui fait le cœur de l'*autorité ordinaire*, c'est lorsque la classe fonctionne et que les élèves obéissent : j'envisage donc l'autorité en tant que telle comme un système, un processus relationnel, qui ne se voit pas.

Deux hypothèses de travail sont préparatoires à cette recherche, en appui sur mes travaux précédents et sur l'abondante littérature à ce sujet (Beretti, 2011, 2012, Reboul, 2010, Robbes, 2007). Ces préalables sont que l'autorité n'est :

- ni naturelle (du côté de l'enseignant) ;
- ni *de fait*, aujourd'hui (du côté des élèves).

L'autorité est donc un construit, qui se réalise dans un processus relationnel. Et en ce sens, j'envisage l'autorité comme une *propriété de la relation* entre les enseignants et leurs élèves.

Parce qu'envisager simplement l'autorité comme une compétence personnelle et professionnelle de l'enseignant, serait penser l'autorité en soi, pour soi, et ainsi la dépouiller de son sens, il semble bien qu'il faille prendre en considération l'autre, le récepteur de l'autorité, ainsi que le lien qui unit les deux, pour analyser le processus d'autorité. Saisir ce qu'est l'autorité, et donc plus précisément, ce qu'est une *relation d'autorité*, requiert donc la prise en compte de ce qui se joue au niveau du maître, mais aussi au niveau des élèves eux-mêmes, et des interactions entre maître et élèves. Je pose donc l'autorité, comme une *relation* construite et élaborée par les deux acteurs à la fois, et je l'envisage notamment comme un *système*, c'est à dire un ensemble d'éléments concomitants et corrélatifs, nécessaires, mais non suffisants, pour garantir et maintenir l'équilibre du système dans son ensemble.

L'objectif de ce travail sera d'identifier quels sont les éléments qui entrent en jeu dans cette construction, et qui vont permettre une relation d'autorité, avec *in fine*, l'idée de proposer une définition de ce qu'est une relation d'autorité *éducative*, c'est-à-dire une autorité co-construite par les deux acteurs de la relation. La première partie de cette recherche est donc un travail de conceptualisation philosophique, qui sera complété et mis à l'épreuve dans une deuxième partie, par un travail empirique appuyé sur une enquête de terrain dans des classes élémentaires.

2. Approche conceptuelle : une modélisation du système

Envisager la relation d'autorité comme un système relationnel, c'est identifier un ensemble de conditions nécessaires mais non suffisantes, comme un rassemblement d'éléments concomitants et corrélatifs qui chacun garantissent et permettent de maintenir l'équilibre et la stabilité du système entier. Ainsi, on définira la relation d'autorité sous la forme d'un modèle qui rend compte d'un lien entre les différents acteurs, au sein d'un cadre qui légitime cette relation.

2.1 Le cadre

Le premier élément, qui englobe et contient le système en lui-même, lui assurant équilibre et stabilité comme condition nécessaire mais non-suffisante, est le cadre, le contexte : ici, c'est l'éducation, l'école, la classe. En tout cas, c'est un lieu de travail sur, avec et pour les enfants, des êtres vulnérables, encore en construction, des individus à protéger et à élever. Puisque la finalité de l'acte éducatif est bien l'enfant et son développement dans de bonnes conditions, le cadre posé est celui d'une situation éducative qui justifie, qui

légitime la relation d'autorité, à travers trois finalités qui peuvent être relevées :

- La relation d'autorité se pose en **contexte éducatif**, avec pour finalités la transmission des savoirs et l'accès à l'autonomie pour les élèves, ce qui requiert nécessairement une contrainte : la mise au travail. L'autorité est, parmi d'autres, l'un des *moyens* qui permettent la mise au travail ;
- Le **contexte collectif**, la vie en groupe, donnent à l'autorité une fonction de lien social, et de protection de chacun : elle est nécessaire au vivre-ensemble ;
- Dans le cadre du **développement psychoaffectif** de l'enfant, enfin, l'une des finalités attendues est l'intériorisation des limites : or cet apprentissage va s'imposer de façon hétéronome, au départ. Et là encore, c'est l'autorité qui va le permettre.

Ce premier élément, le *cadre*, donne donc une **fonction** à la relation d'autorité. Dans ce contexte là, il ne peut y avoir ni abus, ni désengagement : le contexte mobilise en effet la responsabilité des adultes, des éducateurs, et pose ainsi la relation d'autorité comme nécessaire.

2.2 Les acteurs de la relation

A l'intérieur de ce cadre, le système comprend deux acteurs, le maître et l'élève, c'est à dire le détenteur de l'autorité et celui sur lequel elle s'exerce :

2.2.1 Le maître

Considérons le maître, dans son espace personnel : là, on distinguera trois pôles qui participent corrélativement à l'élaboration de sa compétence d'autorité, puisque son autorité n'est plus reconnue *de fait* par les élèves (Reboul, 2010, Robbes, 2007). Bruno Robbes propose les termes de *Avoir*, *Être* et *Faire* (Robbes, 2011), que je traduis et prolonge par trois états : *institué*, *convaincu* et *convainquant*.

- **Institué**, car statutairement investi d'une mission et d'un pouvoir, le maître est *autorisé*. C'est ce qui vient d'en haut, non négociable, ce qui pose l'asymétrie ;
- **Convaincu**, car il doit *s'autoriser*, lui-même. Lorsque l'autorité fonctionne, quelque chose de l'ordre d'un processus interne est à l'œuvre chez les enseignants : tout ce qui concerne la responsabilité assumée, l'engagement dans l'acte d'éduquer et de faire autorité, la confiance en soi, l'assurance, le sentiment d'efficacité personnelle, l'image de soi, les expériences vécues tout autant que l'histoire de vie, participent à une construction à la fois subjective et personnelle des savoir-être ;

- **Convainquant**, enfin, car il doit *faire l'autorité*, en situation, c'est à dire avoir, et être capable de mobiliser des compétences, en termes de dispositifs pédagogiques et de communication/présentation. Ce sont un ensemble de gestes professionnels, la voix, la posture, la gestuelle, le regard, le discours, etc., qui participent à la construction de son autorité, et qui tendent à construire, dans le temps et l'expérience, sa compétence professionnelle. Ce sont des savoirs d'action, des savoir-faire, qui participent à la mise en scène de son autorité.

Institué, convaincu, convainquant : il y a interpénétration et co-construction entre les trois axes. Les trois pôles se nourrissent les uns les autres. Et à partir de ces trois axes, le maître va cristalliser une image qu'il donne à voir aux élèves : c'est sa *crédibilité*.

2.2.2 L'élève

Le deuxième acteur du système est l'élève. Dans son espace personnel, également, il va construire, en miroir du maître, son rôle et sa place, à travers ses représentations, autour de trois axes, qui sont :

- Son statut, c'est à dire sa place, son métier d'élève, en **rapport avec l'institution**,
- Son **rapport aux adultes**, à l'autorité en général : c'est une construction personnelle et subjective qui découle de son histoire de vie, familiale par exemple,
- Son **rapport aux pairs**, dans l'espace de la classe ou de l'école. C'est un rapport qui va aussi influencer son attitude face à l'autorité, à travers la construction sociale des rôles dans le groupe de pairs, comme par exemple celui du meneur, du chouchou, du « bouffon », du mauvais élève, du bouc émissaire, etc.

Du côté des élèves, il y a également interpénétration de ces trois axes, et c'est cet ensemble de rapports au monde qui les entoure, qui va participer à la construction de leurs propres représentations, leur permettant, ou non, la *reconnaissance* de l'autorité du maître.

En effet, la clé de la relation d'autorité est bien la reconnaissance des élèves : au contraire du pouvoir, l'autorité éducative est celle qui permet à l'enseignant d'*inciter* les élèves à un certain comportement, sans recours ni à la force, ni à la contrainte (Robbes, 2011). Ce qui définit l'autorité, véritablement, c'est qu'elle s'exerce dans un cadre où la désobéissance est toujours possible. De fait, c'est bien la reconnaissance, par les élèves, de la légitimité de l'autorité du maître, qui

suscite chez eux un sentiment d'obligation qui va les inciter à s'y soumettre, librement (Prairat, 2011).

2.3 Le lien entre les acteurs

A l'intérieur du cadre, entre le maître et l'élève, dans l'espace relationnel, se situe *le lien* entre les deux acteurs : s'y déroulent les échanges, les rapports, le climat relationnel, la « vie-ensemble ». Au travers de ce lien, chacun va construire sa place et son rôle, et dans cet espace relationnel vont se rencontrer et se nourrir la crédibilité du maître et la reconnaissance des élèves, générant un double système d'obligations réciproques qui va se réaliser positivement... ou non.

2.3.1 La place de chacun dans le lien

Dans le lien se déterminent, premièrement, une position pour chacun, entre asymétrie et symétrie simultanément, puisque l'autorité est exercée à la fois dans un cadre éducatif et institutionnel, dans une école soumise aux principes contemporains d'une société démocratique.

L'asymétrie y est assumée, puisqu'il y a différenciation entre les acteurs de la relation (le maître et les élèves). Il y a reconnaissance et acceptation du dénivelé propre à la relation éducative, ce qui induit une différence de places : une différence à la fois générationnelle (adulte/enfant), statutaire (maître/élève, à l'école) et cognitive : plus que « celui qui sait », le maître est « celui qui fait apprendre ».

La relation se situe du côté de la reconnaissance des droits-protection de l'enfant, et cette asymétrie place les deux acteurs sur un axe vertical, le maître au-dessus, l'élève en dessous. Mais simultanément, un rapport de symétrie s'établit, puisque la relation se construit en contexte démocratique, sur fond d'identité partagée, c'est à dire avec la reconnaissance de l'autre comme porteur des mêmes droits-liberté. Ce qui place cette fois les deux acteurs, sur un axe horizontal.

Ainsi, parce qu'éduquer requiert l'exercice d'une forme de pouvoir, un pouvoir exercé sur un *semblable* mais *autre*, la relation d'autorité se traduit par un équilibre-tension entre symétrie et asymétrie.

2.3.2 L'échange dans le lien

C'est dans ce lien également que la crédibilité du maître (ce qui se joue au niveau du maître) et la reconnaissance de l'élève (ce qui se joue au niveau de l'élève) se rencontrent, se répondent et se co-construisent mutuellement.

C'est en effet le lieu de l'interaction entre les deux acteurs de la relation : le maître dit, fait, montre, et ceux qui obéissent (ou non) agissent et réagissent, produisant des effets sur le dire et le faire du maître, par leur comportement, leurs réactions, leur attitude. Ils jouent donc un rôle et sont actifs dans l'élaboration de cette relation, également. Dans l'espace relationnel se produisent concrètement les échanges entre les deux acteurs : des interactions, des interprétations, des dons et contre-dons, de même que des interférences et des conflits. Les élèves reçoivent ce que le maître donne à voir. Et dans la communication et l'échange, les élèves filtrent, interprètent, parfois mésinterprètent, recodent les messages verbaux, non-verbaux et para-verbaux qu'ils perçoivent du maître, en fonction de leurs propres références, de leurs représentations, de leur vécu...

Or ces échanges vont impacter la construction de la crédibilité du maître et la reconnaissance des élèves, garantissant l'une et/ou l'autre, ou les fragilisant, au contraire. Et ce renforcement ou cet affaiblissement de la crédibilité du maître et de la reconnaissance des élèves, vont à leur tour et simultanément inférer sur les interactions. Chaque élément est bien en co-construction avec les autres.

2.3.3 Le système d'obligations réciproques dans le lien

Ce qui incarne et régit le lien entre les deux acteurs, dans une relation d'autorité éducative, c'est un système d'obligations réciproques qui lie maître et élèves. A la *responsabilité* du maître répond le *respect* attendu de l'élève. C'est ce que théorise Daniel Marcelli : l'autorité est la responsabilité des adultes envers les enfants, c'est *un rôle qui les engage et les oblige* (Marcelli, 2003), c'est une manière de prendre soin d'eux. Marcelli va parler d'une autorité de « *bonneveillance* » (Ibid.), c'est à dire un mélange de garde (de protection) et de bienveillance (d'encouragement). Et face à cette *obligation morale* (Ibid.) des adultes, à cette responsabilité à l'égard des enfants, ceux-ci sont, en retour, dans une obligation de respect, un respect que l'adulte, détenteur de l'autorité de « *bonneveillance* », est en droit d'exiger d'eux.

2.4 Modélisation

L'ensemble du système se définit donc par l'existence d'un cadre qui légitime la relation d'autorité, par la mise en relation de deux acteurs qui construisent leur crédibilité et leur reconnaissance, par leur rencontre au travers d'un lien, qui définit les places de chacun, au sein duquel se réalisent les interactions et s'opère un système d'obligations réciproques. La relation d'autorité est donc envisagée comme un

système, comme un ensemble d'éléments concomitants et corrélatifs, chacun nécessaire, mais non suffisant, pour garantir et maintenir l'équilibre du système dans son entier.

Ainsi, l'autorité vue comme un *système relationnel* peut donc être modélisée comme suit :

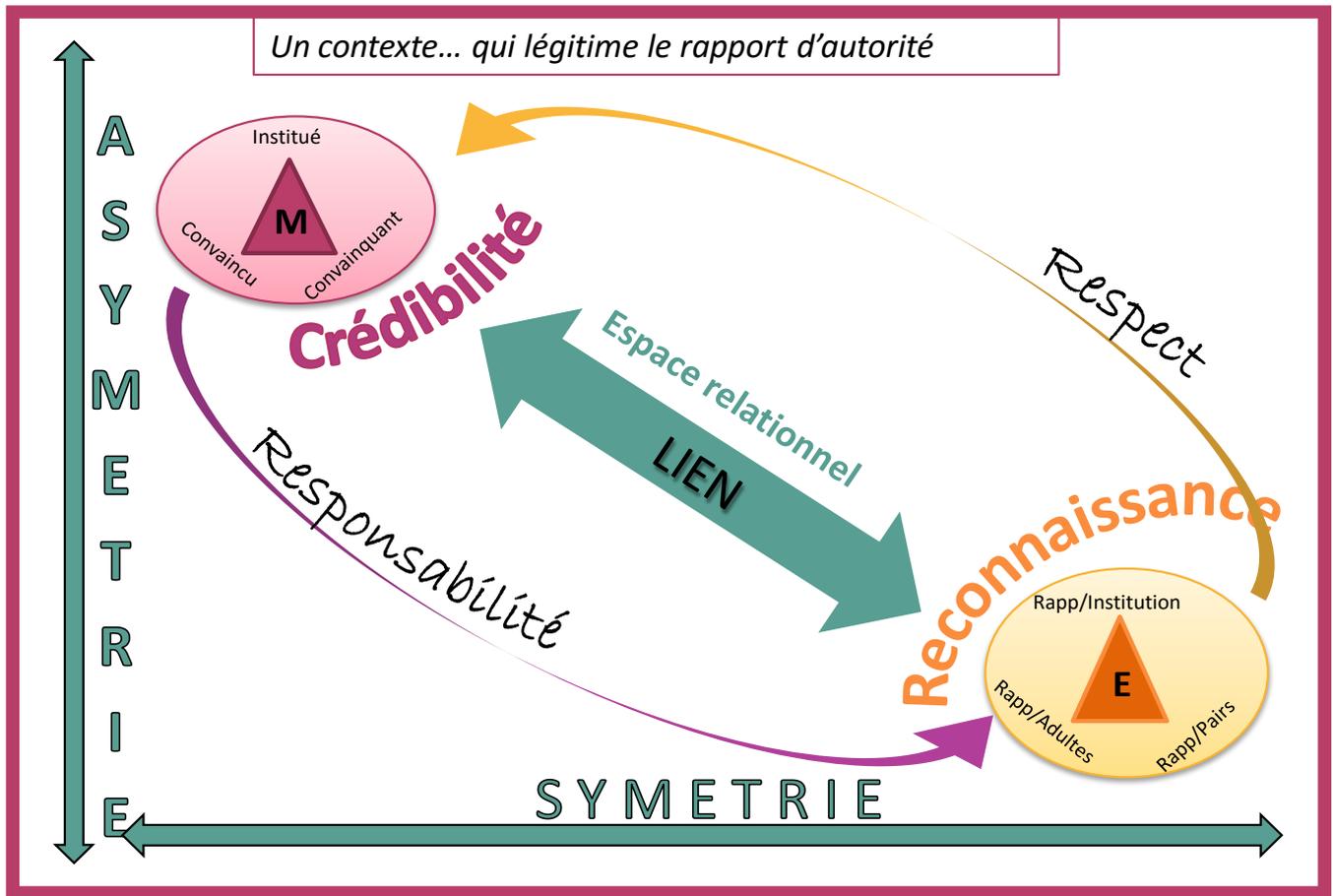


Figure 1 : L'autorité envisagée comme un *système relationnel*

3. L'approche empirique : une nécessité

L'autorité est donc un rapport éducatif, nécessaire, et respectueux des élèves, qui se construit *avec* eux et non pas *contre* eux, dans le cadre d'une véritable relation. Mais si ce système peut et doit trouver son équilibre pour que l'ensemble fonctionne, si le rapport d'obligations réciproques doit, idéalement, opérer, en pratique, dans les classes, on observe que l'ensemble est en équilibre précaire, et que le circuit d'obligations réciproques ne se réalise pas toujours positivement.

C'est là qu'intervient le deuxième aspect de ce travail : l'approche empirique.

3.1 Les objectifs d'une enquête nécessaire

L'ensemble du système, ainsi théorisé, est figé. La question est : qu'est-ce qui l'anime, lui donne substance et réalité ? La relation d'autorité est une

relation fondamentalement humaine, qui prend vie au travers des sentiments, des dispositions et des intentions de chacun. Or l'approche théorique est insuffisante à révéler ce qui met en mouvement le système entier : le vivant et l'invisible à la fois.

L'intention de l'approche empirique est donc de compléter et de prolonger l'approche conceptuelle, pour, d'une part, mettre à l'épreuve le modèle ainsi théorisé, et d'autre part, identifier ce qui se passe *réellement* dans le lien entre l'enseignant et ses élèves.

Qu'est-ce qui se joue, dans ce lien ? Dans la vraie « vie de la classe », au delà du système ainsi conceptualisé ? C'est ce que l'enquête de terrain doit apporter à cette recherche : une mise en lumière, grâce aux observations prises sur le vif, de ce qui permet la reconnaissance des élèves, qui elle-même favorise, qui *autorise* l'autorité du maître, dans l'espace personnel des deux acteurs, comme dans l'espace relationnel entre

les deux, et des entretiens qui visent à faire émerger les conceptions profondes et personnelles de chacun.

3.2 Description de l'enquête

L'enquête de terrain a consisté en un suivi de trois classes de cycle 3 de l'agglomération stéphanoise, durant toute l'année scolaire 2013/2014 : deux des classes sont situées dans des écoles de quartiers à la marge, qualifiées de difficiles, sans mixité sociale, où la plupart des familles sont issues de l'immigration et en situation de précarité. Ces deux écoles relèvent de l'éducation prioritaire et sont classées E.C.L.A.I.R. (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). La troisième est située en zone rurale, en périphérie d'une petite ville voisine de Saint-Etienne, et reçoit un public assez mixte.

Les enseignants sont une femme et deux hommes, relativement jeunes dans le métier, sans être complètement néo-titulaires, puisqu'ils ont tous les trois entre 8 et 10 ans d'ancienneté. L'enquête elle-même a été réalisée au moyen d'observations régulières sur une année scolaire, sur des journées entières ou des périodes de deux jours consécutifs dans les classes. Des entretiens semi-directifs d'une heure environ ont aussi été réalisés en fin d'année scolaire avec chaque enseignant et avec des groupes de quatre à huit élèves, hors présence de leur enseignant, afin de libérer leur parole.

L'idée directrice était d'observer, analyser, et décrire le processus de construction de l'autorité en classe, sans focaliser l'attention sur l'enseignant uniquement, c'est-à-dire en élargissant la focale d'observation, pour tenter de rendre compte d'une *relation*, au sens propre.

Les observations serviront à mettre à jour le dire et le faire de chacun des acteurs, les entretiens approfondis tenteront de saisir l'invisible : avec les maîtres, pour expliciter leurs intentions, et leur degré de conscience dans ces intentions, avec les élèves pour approcher leurs représentations, leur perception et leur interprétation de ce qu'ils reçoivent.

Ma volonté est donc de m'intéresser non seulement au message que le maître transmet lui-même aux élèves (corps-voix-parole), mais au message *tel qu'il est interprété par les élèves eux-mêmes*, que ce soit dans leur réception de ce que l'enseignant donne à voir et à entendre ou dans leur perception subjective des dispositifs mis en place. La question de la *perception* des élèves est donc centrale dans la construction de la relation, et de fait, il y a tout intérêt à mesurer

l'adéquation ou l'écart qui peut exister entre leur perception et l'intention du maître.

L'intérêt de mener des entretiens avec les élèves eux-mêmes prend sens, en effet, dans l'étude de ce système : il ne semble pas possible de se passer de leur point de vue pour tenter de comprendre pourquoi ils obéissent lorsqu'il y a autorité, et éventuellement, pourquoi ils n'obéissent pas, lorsque le système dysfonctionne, ponctuellement ou de façon récurrente dans une classe.

3.3 L'hypothèse de la confiance

Si la reconnaissance des élèves est admise comme nécessaire au fonctionnement de la relation d'autorité, la compréhension de ce qui produit cette reconnaissance reste obscure. L'hypothèse de recherche qui préside à cette enquête est appuyée sur la thèse de différents auteurs : le psychologue et philosophe Pierre Bovet (Bovet, 1911), le pédopsychiatre Daniel Marcelli (Marcelli, 2003), et même le philosophe John Rawls, dans un passage atypique de la *Théorie de la justice* dans lequel il s'interroge sur les conditions de la stabilité des sociétés démocratiques (Rawls, 2009, § 69, 70, 71), proposent la même interprétation. La reconnaissance de l'autorité et sa légitimation par les destinataires, s'appuient sur la confiance que ceux-ci portent au système, ou, pour les enfants, sur la confiance qu'ils placent en l'adulte qui les prend en charge. Ainsi, le processus qui permettrait au circuit d'obligations réciproques de se réaliser positivement, reposerait d'une part sur la bienveillance de l'adulte, sur la « *bonneveillance* » dont parle Marcelli (2009) et d'autre part sur la confiance que l'élève aurait en son enseignant et en ses dispositifs.

La perspective du travail d'enquête se resserre donc sur une problématisation plus étroite : comment naît cette confiance dans la relation ? Qu'est-ce qui *concrètement* est à l'origine de la confiance dans une classe ? L'enquête doit permettre d'identifier empiriquement les fondements de cette confiance (ou non), dans les trois classes suivies.

Deux critères principaux permettront de catégoriser les différents résultats favorables à la construction de la confiance :

- Ce qui de l'adulte permet cette confiance (dans le dire, le faire et l'être). C'est ce qui participe à sa « *crédibilité* ». Quelle(s) posture(s), quelle(s) attitude(s), quelle(s) mise(s) en scène et en regards, quel(s) dispositif(s) pédagogique(s), quelle(s) *intention(s)* également, du côté du maître, favorisent

ce processus de confiance, plutôt que de méfiance, voire de défiance ?

- Ce qui chez l'élève le rassure, c'est à dire les preuves qu'il reçoit et interprète comme telles, ce qui lui donne confiance, ce qui installe le respect et la reconnaissance de l'autorité. Comment les élèves perçoivent-ils et interprètent-ils ce qui se donne à voir et à entendre ? Quels sont, aussi, les déjà là chez eux, qui permettent ou non, à la confiance de naître et de perdurer ?

Conclusion

L'hypothèse de la confiance au fondement de la reconnaissance de l'autorité par les élèves demande à être vérifiée, mais les premiers résultats de l'enquête tendent à confirmer cette thèse. La question de ce qui favoriserait la construction de cette confiance dans l'espace d'une classe est encore ouverte, et sera l'objet de la poursuite de ces explorations.

Le parti pris d'envisager l'autorité éducative comme un système relationnel permet en outre de proposer une définition dynamique de l'autorité, et ainsi de dépasser la notion même d'autorité dans son acception traditionnelle, levant par là les problématiques liées à sa polysémie et les contradictions inhérentes à une représentation populaire et possiblement anachronique.

Bibliographie

Beretti, M. (2011). *La mise en scène de l'autorité à l'école*. Mémoire de Master 1, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Beretti, M. (2012). *Autorité en jeu, autorité en « je » : Processus internes d'une construction de l'autorité chez les néo-enseignants*. Mémoire de Master 2, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Bovet, P. (1911). Les conditions de l'obligation de conscience. *Dans : L'année psychologique*, 18, 55-120.

De Singly, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris, France : A. Colin.

Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille, L'autorité de l'infantile*. Paris, France : Albin Michel.

Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir, L'obéissance n'est pas la soumission*. Paris, France : Albin Michel.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris, France : PUF (1^{ère} édition : 2003).

Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice*. Paris, France : Point, 69, 70, 71.

Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. Paris, France : P.U.F.

Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Paris, France : Hachette Littératures.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris, France : Flammarion, collection Champs.

Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*, Thèse de sciences de l'éducation, Paris X.

Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Un renouvellement des enjeux éducatifs en France et au Brésil : vers une autre posture épistémologique et sociétale ?

Elodie Fressinel-Mesquita

Laboratoire FRED - Université de Limoges

Résumé

Cet article vise à apporter une réflexion sur des enjeux éducatifs de la société contemporaine en s'attachant à deux dimensions : l'enseignement d'une question socialement vive, celle de la colonisation et la nécessité, pour les enseignants, de créer des conditions d'enseignement et d'éducation prenant en compte la diversité des élèves. L'approche développée ici est une approche comparative basée sur une appréhension des contextes éducatifs, sociaux et politiques français et brésiliens. Dans ces deux pays, la problématique de l'enseignement de l'histoire, en lien avec la construction identitaire des élèves par la diffusion d'un récit scolaire porteur et formateur de mémoires, est très prégnante et suscite des tensions, des contradictions, des ambiguïtés. Un changement épistémologique des savoirs historiques, impulsé par des législations, s'est opéré dans les deux pays, non sans un certain nombre de difficultés d'ordre théorique et pratique et tous deux apparaissent aussi comme confrontés à des revendications identitaires liées à un *paradigme de l'ethnicité*.

Mots clés : France, Brésil, fait colonial, ethnicité, enjeux éducatifs

Abstract : A renewal of the educational stakes in France and in Brazil : towards another epistemological and societal posture ?

This paper proposes a reflection on educational stakes in the contemporary society considering two dimensions. I am going to focus on the teaching of a societal issue, the colonization, and the necessity for the teachers to create teaching and educational conditions taking into account the diversity of the pupils. The approach, which is developed here, is a comparative approach of the french and brazilian educational, social and political contexts. In these two countries, the problem of teaching the history, in connection with identity construction of the pupils by a school narrative connected to memories, is very present and can create tensions, contradictions and ambiguities. An epistemological change of the historic knowledges, impulsed by legislations, took place in both countries, including a number of theoretical and practical difficulties. Both also appear confronted with identical demands linked to a *paradigm of the ethnicity*.

Key words : France, Brazil, colonial fact, ethnicity, educational stakes

Pour citer cet article :

Fressinel-Mesquita E. (2015). Un renouvellement des enjeux éducatifs en France et au Brésil : vers une autre posture épistémologique et sociétale ? *Inter Pares* α , 91-98. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : elodie.fressinel.mesquita@gmail.com

Un renouvellement des enjeux éducatifs en France et au Brésil : vers une autre posture épistémologique et sociétale ?

Elodie Fressinel-Mesquita

Introduction

Le fait colonial¹ est une question que nous pouvons qualifier de « socialement vive » car des enjeux de mémoire gravitent autour d'elle et témoignent d'enjeux politiques et sociétaux complexes et discordants. Aujourd'hui, et ce depuis quelques décennies maintenant en France et au Brésil, des changements d'ordre épistémologique se sont opérés dans l'enseignement de cette histoire et une réflexion a pris place autour de la prise en compte de la diversité ethnique des populations habitant les deux territoires. Les contextes politiques, sociaux et éducatifs de ces deux pays présentent des similitudes et des différences significatives, mais dans ces deux territoires, la problématique de l'enseignement de l'histoire, en lien avec la construction identitaire des élèves par la diffusion d'un récit scolaire porteur et formateur de mémoires est très prégnante et suscite des tensions, des contradictions, des ambiguïtés.

Paul Ricœur (1998) souligne à propos des usages de la mémoire que s'il y a des usages contrastés de la mémoire, c'est en raison non pas de la mémoire elle-même, mais de ce qu'elle veut servir, à savoir l'identité. C'est en effet cette notion qui est au cœur de la réflexion sur un renouvellement des enjeux éducatifs en France et au Brésil en lien avec le développement d'une autre posture épistémologique et sociétale. Ces tensions sont à la source de difficultés mais elles sont aussi et surtout à questionner en termes de possibilités d'enseignement et d'éducation. La dimension civique de l'histoire du fait colonial est à ce titre soulignée, tout comme la vision et la compréhension d'une histoire, non pas comme un déterminisme, mais plutôt comme une possibilité, au même titre que Paul Ricœur vise la création de possibles par une mise en correspondance critique de l'histoire et de la mémoire.

1. Des changements épistémologiques autour de l'enseignement de cette question vive en France et au Brésil

1.1 La France : entre lois mémorielles et fabrique de l'histoire scolaire

Dans la fabrique de cette histoire, Pierre Nora (1984) a eu une grande influence sur les plans médiatique, éditorial, idéologique et politique. La trilogie mémoire-patrimoine-commémoration présente dans l'ouvrage *Les Lieux de mémoire*, vient se substituer à une vision progressiste du passé. Il tenterait de réinventer un rapport affectif à la nation qu'il considère fragilisée par la mondialisation. L'école a pour vocation de définir un bien commun et d'offrir un modèle d'appartenance collective. Pierre Nora (1984) met en évidence le danger de ce qu'il nomme la *mémoire-patrimoine*, c'est à dire la transformation en bien commun et en héritage collectif des enjeux traditionnels de la mémoire elle-même. Ce danger, qui déclinerait de la perte d'une mémoire dite nationale représente néanmoins le renouvellement de l'approche historiographique par la mémoire. Celle-ci n'a cessé de prendre de l'importance, notamment au travers du devoir de mémoire mais aussi des conflits de mémoire.

Nous serions entrés dans ce qu'il nomme le *règne de la mémoire généralisée* avec une recrudescence de commémorations. Cette tendance est elle-même traversée par un conflit des mémoires lié à une *culture des victimes* selon les termes de Jean Chaumont (2002) et par le danger d'une instrumentalisation de l'histoire, notamment par une intervention du pouvoir politique dont l'action s'est traduite par l'édiction de lois mémorielles², lois controversées et qui ont été perçues par certains historiens comme un contrôle, une délimitation de leur champ d'étude, ainsi que la tentative d'imposer *une vérité officielle* selon l'expression de Claude Liauzu et de Gilles Manceron (2006). Face à ce constat, nous pouvons nous demander où sont les limites ? Quelle est donc la valeur scientifique et historique de ces lois ? Celles-ci posent également le problème de la liberté de recherche et d'expression.

Nous pouvons noter également, parmi ces changements, la promulgation de la loi de 2001 tendant à reconnaître l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. Suite à cette loi, les programmes scolaires

¹ Selon l'expression utilisée par Romain Bertrand dans son ouvrage *Mémoires d'empire. La controverse autour du « fait colonial »* publié aux Editions du Croquant en 2006 et qu'il lie à la notion de « domaines d'objets » de Michel Foucault.

² On peut citer notamment la loi de 2005 et son article 4 qui visent, entre autres, à valoriser la présence française outre-mer et à enseigner, par l'intermédiaire des manuels scolaires, *le rôle positif* de la France dans les anciennes colonies.

du primaire ont été modifiés en 2002, ceux du collègue en 2008 et ils ont été accompagnés de supports théoriques, didactiques et pédagogiques pour cet enseignement. Par cette législation, les traites négrières et l'esclavage sortent du champ de l'histoire car ils sont reconnus comme crimes contre l'humanité. Le risque qui se pose serait celui d'aboutir à une dépossession de l'histoire qui, de ce fait, perdrait son objet, ainsi qu'à une fixation de celle-ci, impliquant la survalorisation de certains faits contre la dépréciation ou la non-évocation des autres.

Ce dernier point est à mettre en lien avec la manière dont s'est forgé l'imaginaire collectif national, face, avec ou contre cette histoire. Nous pouvons observer un contraste entre l'image et la représentation de cette image que la France se donne d'elle-même, et la confrontation avec les réalités historiques qui peuvent venir contredire ou remettre en question cette image : (...) *sur l'Algérie, sur l'occupation, sur la Résistance, sur la colonisation, il y a eu légendes, mensonges, falsifications, blocages, dénégations.* (Nora, 2008).

1.2 Le Brésil : entre une législation reconnaissant la diversité culturelle de la nation et l'introduction de l'héritage afro-brésilien dans le cursus scolaire.

Nous ne pouvons pas signifier qu'il s'est opéré au Brésil une perte de mémoire nationale comme en France, entraînant, comme l'a théorisé Pierre Nora (1984), une frénésie de commémorations dans le but de restaurer un lien entre le passé et l'institution politique. Il n'est pas question non plus de lois mémorielles. La mémoire brésilienne semblerait osciller entre un désir de commémoration entraînant une tendance à la patrimonialisation du passé et un manque ou un excès de mémoire, notamment par l'héritage d'une mémoire douloureuse, la mémoire de l'esclavage et sa transmission plus ou moins consciente aux descendants d'ex-esclaves, aujourd'hui désignés par le terme d'afro-descendants et qui risque de rentrer en conflit direct avec les fondements mêmes de la *démocratie raciale* brésilienne³.

Comme le souligne Akkari et Pompeu Da Silva (2010), les *paramètres curriculaires nationaux* (PCN) préparés par le Ministère Fédéral de l'Éducation,

préconisent le respect, la valorisation et l'intégration de la diversité ethnique et culturelle dans l'enseignement. La question de la diversité ethnique et culturelle fait partie des thèmes transversaux qui doivent imprégner les différentes disciplines scolaires⁴ et permettre ainsi l'interdisciplinarité à l'école primaire et secondaire. La Constitution brésilienne de 1988 qui s'inscrit dans la transition démocratique opérée par le pays dans les années 1980, reconnaît le caractère multiculturel de la nation brésilienne. Cette constitution a été impulsée par les militants afro-brésiliens regroupés dans le Mouvement Noir brésilien⁵. C'est à partir de ces années que le mouvement se développe et devient progressivement un acteur majeur du jeu politique national. L'adoption officielle du multiculturalisme et la participation du Brésil à la Conférence mondiale contre le racisme de Durban en 2001 ouvrent la voie à la politique de discrimination positive inaugurée par le gouvernement de Fernando Henrique Cardoso et poursuivie jusqu'à aujourd'hui par le gouvernement de Dilma Rousseff.

L'une de ces mesures, au niveau de la sphère éducative a été la promulgation de la loi 10.639 datant de 2003⁶. Celle-ci rend obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine dans tous les établissements scolaires, publics et privés, dans les matières liées à la littérature, l'histoire et les arts plastiques. *L'introduction de cet héritage afro-brésilien et africain dans le système éducatif oblige à repenser et problématiser autrement l'identité nationale brésilienne* (Canen, 2000). Repenser cette identité passe par la reconnaissance du caractère métissé de chaque brésilien mais aussi par la sédimentation des discriminations historiques dont ont souffert les afro-brésiliens. Depuis quelques années, des supports théoriques et didactiques ont été créés, à l'image de la promulgation de cahiers thématiques portant sur l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne. Ces derniers mettent l'accent, entre autres, sur une autre vision des afro-brésiliens et du fait colonial par l'intégration, dans le contenu des manuels, d'un programme valorisant l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne, ainsi que des contenus élaborés par des auteurs dans le but de former les enseignants et de leur donner des pistes pédagogiques et didactiques. À titre d'exemple, ils annoncent

³ Mythe fondateur de l'identité brésilienne, ce concept a été élaboré par Gilberto Freyre, sociologue, anthropologue et écrivain brésilien dans son œuvre intitulée *Casa Grande et Senzala*, datant de 1933. Il vise à signifier une égalité entre les citoyens brésiliens indépendamment de leurs origines ethniques ou raciales.

⁴ Il s'agit essentiellement des disciplines suivantes : langue portugaise, mathématiques, histoire, géographie, sciences et arts.

⁵ Le Mouvement Noir brésilien est le nom d'une entité nationale associant des revendications sociales et des affirmations identitaires.

⁶ Cf Journal officiel de la République Fédérale du Brésil. DF, 9 janvier 2003.

clairement un besoin de lutte contre le mythe de la « démocratie raciale » :

(...) lutter contre un mythe explicatif et fondateur d'un sentiment national qui instrumentalise la soumission d'une part significative de la société, ce qui suppose la construction d'une nouvelle lecture de la société, qui elle, se voit et se comprend d'une autre manière. (Secretaria de Estado da Educação /Caderno Temático, 2006)

L'intégration de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne représente une rupture épistémologique dans l'écriture du récit historique avec un changement de perspective lié à une représentation⁷ divergente par rapport à celle présente dans les manuels plus anciens.

2. Des rapports sociaux et scolaires placés sous le signe d'un paradigme de l'ethnicité

2.1 La France : une ethnicisation des relations sociales et scolaires ?

Jusqu'aux années 1950, les manuels scolaires français ont participé à diffuser une idéologie coloniale et impériale, notamment par l'évocation textuelle et imagée d'actes héroïques de la France et l'accent mis sur les bienfaits de la colonisation. La Constitution d'un « roman national », récit linéaire, unilatéral, européocentrique, a accompagné la création d'un *mythe national*⁸ d'après l'expression de l'historienne Suzanne Citron (1989) qui a démonté les ressorts de *cette historiographie ethnicisante et étatiste*. Elle souligne que *l'histoire, inventée pour l'école, est le catéchisme d'une religion de la France*.

Ces différents éléments auraient favorisé, d'après Sandrine Lemaire, l'intériorisation, par les élèves, d'un certain nombre de préjugés et de stéréotypes issus de la période coloniale mais encore présents et prégnants dans les mentalités. Elle souligne que ce récit aurait construit une identité française. Ne serait-ce pas cette identité qui serait mise à mal à l'heure actuelle ? L'un des points de tensions serait de penser une identité nationale qui s'éloignerait ou du moins s'écarterait d'un certain héritage franco-français lié à la fois à la prégnance de la religion catholique, à des idéaux issus de la philosophie des Lumières ainsi qu'au mythe de la supériorité de l'homme blanc.

Le « *paradigme de l'ethnicité* » théorisé par Françoise Lorcerie (2003), invite à réexaminer des faits scolaires notamment par une ethnicisation de l'espace scolaire qu'elle met en lien avec une interrelation entre l'identification ethnique et le rôle social de certains individus, ainsi qu'avec des pratiques scolaires qui renverraient à une mise en saillance de l'identité ethnique dans les relations scolaires. Par exemple, une expérience de la discrimination serait une source de dynamiques sociales du côté des individus et groupes *minorisés*. D'après elle, une partie des membres des groupes ethnicisés suit une évolution qui combine *l'arasement progressif de leurs particularismes culturels (une acculturation) et une affirmation identitaire* (Lorcerie, 2003). C'est cette logique psycho-sociale qu'évoque également Amine Maalouf (2001) quand il écrit qu'*on a toujours tendance à se reconnaître dans son identité la plus attaquée*. Les fonctionnements institués, les façons de faire ont de l'importance à cet égard. Les relations scolaires, les pratiques pédagogiques en particulier, peuvent activer les sentiments (et ressentiments) ethniques, ou les désamorcer, c'est ce dont rend compte également Stéphane Bonnéry, qui parle d'*ethnicisation* des rapports sociaux et des rapports scolaires. En effet, l'auteur souligne qu'il ne s'agit pas de construction de rapports sociaux et scolaires ethniques, mais bien ethnicisés :

(...) il s'agit de recompositions d'identités perçues sur le mode de l'ethnie et non pas de l'inscription dans la tradition culturelle d'une ethnie d'origine. Les jeunes expliquent la perception confuse de la domination par ce qui leur paraît le plus évident, le stigmate de la couleur de la peau (« Blacks », « Reubeus » ...) notamment. (Bonnéry, 2006).

Par la mobilisation de certains traits culturels et/ou religieux, ils affirment leur identité ou plus précisément une partie de leur identité, celle qui se trouve la plus en tension, la plus fragmentée.

2.2 Le Brésil : un « complexe raciste-ethniciste » structurant les relations sociales et scolaires

Le gouvernement brésilien a instauré une politique de discrimination positive visant à une meilleure intégration et une meilleure égalité des populations minorisées. Mais, selon la pensée d'Aníbal Quijano (1994), bien que les formes de domination, d'exploitation et de pouvoir propres à la période

⁷ Au niveau iconographique, mais aussi dans les types de documents utilisés et dans le contenu même du ou des manuels scolaires.

⁸ Mythe national qui s'est renforcé à partir de l'installation de la III^{ème} République française.

coloniale aient disparues en théorie, les catégories mentales de celles-ci sont restées. Il met en évidence un conflit entre, d'une part, l'idéologie formelle et la législation de la citoyenneté qui garantissent dans leurs principes mêmes l'égalité de tous, et d'autre part, ce qu'il nomme « *l'idéologie raciste-ethniste* » (Quijano, 1994) qui pénétrerait toute la structure du pouvoir et qui entraînerait une politique d'actions affirmatives ambiguë.

En accord avec l'article 169 de l'Organisation Internationale du Travail qu'il a ratifié en 2002⁹, l'État brésilien a opté pour un principe de *catégorisation ethnique ouvert et non contraignant*. Dans cette catégorisation, le phénotype devient le critère d'appartenance et d'identification. Lilia Moritz Schwarcz (1997) souligne le fait qu'*au Brésil, la race est à la fois un problème et une projection*. Le noir serait en mesure de se constituer comme un modèle positif d'identification y compris pour ceux, comme les *pardos*¹⁰ qui cherchaient à garder leurs distances par rapport au phénotype noir. Selon cette vision ethniciste des rapports sociaux, c'est l'inégalité en tant que discrimination, qui fait émerger l'identité et la revendication d'une plus grande égalité. Or ce type de configuration vient mettre à mal les fondements mêmes de l'État racial brésilien dont l'un des piliers est justement l'absence de discrimination et la valorisation du métissage comme fondement de la société. Cependant, il ne s'agit pas d'un racisme remettant en cause la culture des populations concernées; les afro-brésiliens sont considérés comme des membres à part entière de la société brésilienne, mais ont représenté, suivant l'intériorisation d'un *imaginaire social-historique*¹¹ particulier découlant de l'idéologie coloniale, un obstacle au blanchiment de la nation qui devait faire du Brésil une nation avancée selon le positivisme du début du siècle. A mon sens, cette idée n'est pas en contradiction avec la pensée d'Oracy Nogueira (2009) qui distingue un *racisme de marque* et un *racisme d'origine*, mais vient la compléter, en signifiant qu'au Brésil, ce racisme dit *cordial* selon l'expression de Sergio Buarque de Holanda (1998) mais bien réel, présenterait ces deux aspects, mais avec des nuances pour le second par rapport aux États-Unis. Nous serions devant un *type particulier de racisme, un*

racisme silencieux et sans visage qui se dissimule derrière une supposée garantie d'universalisme et d'égalité des lois et qui rejette sur le terrain de la vie privée, le jeu de la discrimination (Moritz Schwarcz, 2000). Être noir au Brésil, se désigner en tant que tel, ne relève pas nécessairement de la réalité, mais davantage d'un engagement politique.

Le Mouvement Noir aborde cet objectif qui est celui d'une structuration d'une conscience et d'une socialisation du combat contre le racisme et de l'importance de l'intégration de l'histoire et de la culture africaine et afro-descendante au sein des cursus scolaires. Ce changement de perspective pourrait être effectif au travers de l'insertion de la question ethnique et raciale au sein des pratiques pédagogiques de l'École brésilienne.

3. Vers un renouvellement des enjeux éducatifs en France et au Brésil ?

3.1 Une ré-articulation de la mémoire et de l'histoire

L'Histoire du Temps Présent¹² a contribué à renverser le rapport histoire/mémoire par un rapprochement des deux notions. Cependant, l'histoire ne doit pas s'écrire sous la dictée de la mémoire. Celle-ci a, en effet, fécondé l'histoire; elle a renouvelé l'approche du passé et envahi toutes les époques et tous les secteurs de la recherche. Mais un problème se pose lorsque l'histoire ne se voit plus écrite que sous la pression de groupes de mémoire intéressés à faire prévaloir leur lecture particulière. Il est donc nécessaire de distinguer une mémoire *modeste*¹³, qui ne demande qu'à être reconnue, respectée, intégrée au grand registre de l'histoire collective et nationale et une mémoire essentiellement accusatrice et destructrice de l'histoire. Privilégier une relation de réciprocité, comme le revendiquent, entre autres, François Bédarida (1988) ou Jacques Le Goff (1998), relation où l'histoire exercerait sa fonction correctrice de vérité à l'égard d'une mémoire qui elle, exercerait à son égard une fonction matricielle, pourrait enrichir la connaissance historique. De ce fait, celle-ci pourrait être mobilisée

⁹ Cf « Nota técnica sobre a tramitação da Convenção 169 da OIT », mai 2002, ISA, Brasília.

¹⁰ Catégorie qui désigne la population métisse du Brésil.

¹¹ En référence aux travaux de Cornélius Castoriadis et notamment son ouvrage publié en 1975, *L'institution imaginaire de la société*.

¹² Aujourd'hui reconnu comme un domaine de recherche historique français à part entière, le terme « histoire du temps présent » est apparu en France dans le dernier quart du XXe siècle, notamment

avec la création, en 1978, de l'Institut d'histoire du temps présent, une unité propre du C.N.R.S., fondée par l'historien François Bédarida. Cet Institut travaille sur l'histoire de la guerre au XXe siècle, les systèmes de domination autoritaires, totalitaires ou coloniaux, l'histoire culturelle des sociétés actuelles, et enfin l'épistémologie de l'histoire du temps présent.

¹³ Selon l'expression utilisée par Pierre Nora.

par les manuels scolaires français et brésiliens d'histoire, en permettant notamment un refroidissement de cette question des mémoires en la transformant en objet d'étude.

Selon Françoise Lantheaume : *S'intéresser aux manuels scolaires d'histoire conduit à s'interroger sur les usages sociaux de l'histoire ; centrer l'étude sur une question d'histoire controversée (la colonisation), controversée au sens où elle est objet de débats publics et d'enjeux mémoriels, c'est rencontrer la question de la politique du passé et de la « politique de la juste mémoire »* (Ricoeur, 2000) *en relation avec les visées éducatives* (Lantheaume, 2007).

Troublé par le trop de mémoire d'un côté, le trop d'oubli de l'autre, de l'influence des commémorations et des abus de mémoire, l'idée d'une politique de la juste mémoire se pose comme un thème civique important.

En France, le nouveau programme d'histoire et de géographie pour les Terminales L et ES¹⁴ a inclus une sous-partie intitulée *Les mémoires : lecture historique* qui est traitée dans la première partie du programme nommée *Le rapport des sociétés à leur passé*. Les mémoires de la Seconde Guerre Mondiale et de la Guerre d'Algérie y sont abordées. Cet enseignement peut permettre aux élèves de mieux comprendre les modalités de construction de l'histoire et des mémoires qui en ont résulté, notamment par l'utilisation de témoignages ou de séquences mémorielles qui doivent être présentées comme des aides à la compréhension et des enrichissements de points de vue. L'objectif serait de donner des clés et des outils de compréhension, d'analyse, de réflexion à ces jeunes adultes. Il ne s'agit pas de survaloriser, ni de déformer, mais d'énoncer et d'analyser. Cette possibilité d'intégrer, dans les manuels scolaires, des mémoires sous différentes formes, exige un travail de mémoire. L'intérêt de ce travail serait en premier lieu d'écouter mais aussi d'exploiter avec attention et respect, des voix qui demandent que le passé devienne histoire et que l'héritage du colonialisme soit débattu. Par l'exploitation de mémoires individuelles et/ou collectives, l'événement historique est alors perçu de manière différente et novatrice. Il n'est plus conçu uniquement dans un cadre chronologique, mais également sous un aspect temporel plus long et dynamique :

Longtemps instrument de manipulation, la mémoire peut être réinvestie dans une perspective

interprétative ouverte vers le futur, comme source de réappropriation collective et non simple muséographie coupée du présent. (Dosse, 2006).

3.2. Une appropriation de l'histoire coloniale par une transmission renouvelée

Un autre enjeu serait d'agir au niveau de la transmission des connaissances. Benjamin Stora¹⁵ a réagi sur ce thème. Il indique qu'en France, un long silence entoure la transmission du fait colonial. Il met en évidence à la fois une *abondance* et une *carence* concernant cet enseignement. En effet, les savoirs concernant l'ensemble du fait colonial existent mais, d'après Sophie Ernst, l'étape suivante, celle où la société s'approprie largement cet héritage, ne s'est pas faite. Elle souligne qu'un certain nombre de générations ont grandi sans qu'il y ait eu transmission complète, efficace et généralisée dans l'enseignement secondaire : *la question coloniale est là, dans la société et dans l'école, à contretemps sans doute, à contresens parfois, reste qu'elle s'impose d'une façon qui ne peut plus être éludée.* (Ernst, 2006). Une réflexion peut entourer le traitement des images utilisées et véhiculées dans les manuels scolaires. Les images ont toujours été désignées comme étant plus appropriées à des enfants et plus faciles d'accès, mais elles comprennent aussi d'importants risques de garder des stéréotypes, dans la mesure où celles-ci sont utilisées principalement pour signifier le rôle positif de la colonisation. Il semble donc très important d'offrir avec l'image une contextualisation et une explication visant à ouvrir des perspectives d'analyses multiples et diverses. Les guides pour les professeurs brésiliens ont été pensés et écrits en donnant des pistes didactiques et pédagogiques aux encadrants pour optimiser le traitement des textes et des images.

Cependant, il existerait un écart entre la législation et la pratique en salle de classe. Des auteurs comme De Nazare Baia Coelho et Paiva Costa (2009), ont insisté sur la nécessité, pour favoriser une réelle application de la loi 10.639, d'une formation supplémentaire pour que les professeurs puissent aborder efficacement le contenu de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne. Les cahiers thématiques et les guides des professeurs sont une avancée. A titre d'exemple, dans un cahier thématique, l'élève semble incité à aller chercher des témoignages, des déclarations d'afro-descendants dans les journaux ou autres et à écouter et entendre leurs voix. Le but, d'après le guide du professeur, serait de favoriser le débat entre les élèves

¹⁴ Programme défini dans le Bulletin Officiel spécial n°42 du 14 novembre 2013.

¹⁵ Historien de la Guerre d'Algérie.

pour faire ressortir les possibles préjugés et stéréotypes et pour pouvoir les transformer voire les annuler : *le respect des opinions divergentes doit être le point de départ pour l'instauration d'un dialogue dans la classe et le ou la professeur a une fonction de médiateur dans ce processus.* (Benjamin, R., Lins Rodriguez, J., Do Nascimento Aires, J.-M., Lacerda, M.-C., 2006).

Mais en pratique, il semble difficile pour un bon nombre de professeurs d'investir pleinement cette fonction. Ce serait plutôt des initiatives individuelles instaurées par certains professeurs qui s'opéreraient le plus. Malgré la législation brésilienne favorisant l'enseignement de la diversité culturelle, la place des approches interculturelles à l'école, *a été marginale dans le sens où elles ne se sont pas imposées comme une dimension obligatoire et incontournable de la formation des enseignants et elles seraient placées dans le curriculum de la formation des enseignants dans le cadre général de la pédagogie de l'inclusion qui regroupe à la fois la sensibilisation aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté scolaire* (Akkari et Pompeu da Silva, 2010).

La mise en place de formations adaptées et une meilleure prise en compte de la diversité des élèves à l'école sont des pistes déjà travaillées mais qui restent à fortifier et à encourager pour participer au développement d'une autre posture épistémologique et sociale, dans l'objectif d'œuvrer vers autre vision de l'histoire coloniale, une autre représentation des individus minorisés et une autre construction identitaire préservatrice à la fois des différences, des ressemblances, mais surtout d'un enracinement et d'un sentiment d'appartenance aux territoires apaisés et valorisés.

Conclusion

Un certain nombre de changements épistémologiques se sont opérés en France et au Brésil, avec comme objectif, un renouvellement des enjeux éducatifs dans les deux pays visant, entre autres, une autre vision de l'histoire. Mais des tensions et des contradictions sont présentes et se reflètent dans les relations sociales et scolaires des deux territoires. De mon point de vue, l'intégration de la mémoire au sein de l'histoire du fait colonial pourrait amener à une reconsidération de l'imaginaire historique et social des pays. Une transmission renouvelée des connaissances doit être posée, mais pour cela, la formation des enseignants est primordiale pour donner des outils d'enseignement efficaces. Une conciliation des mémoires par l'histoire, l'apprentissage et l'enseignement d'approches interculturelles prenant en compte et analysant la saillance actuelle du caractère

ethnique, peuvent favoriser un enseignement enrichi, nuancé, mais également réduire un certain nombre de tensions, et donc concevoir l'enseignement de l'histoire et l'histoire elle-même, en termes de possibilités, créatrices de sens pour les enseignants, mais surtout, pour les élèves, porteurs d'identités individuelles et collectives qui rassemblent et qui différencient.

Bibliographie

- Akkari, A. et Pompeu Da Silva, C. (2010). Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales. *Recherches en éducation*, 9, 56-66.
- Bédarida, F. (1998). Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine. Dans Verlhac, M.(coord.). *Histoire et mémoire*. 89-96. Documents-Actes et rapports pour l'éducation. Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble.
- Benjamin, R., Lins Rodriguez, J., Do Nascimento Aires, J.-M. et Lacerda, M.-C. (2006). *África está em nós. História e cultura Afro-Brasileira*. 1-2. João Pessoa, Brésil : Grafset.
- Bonnéry, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 1, 1-15.
- Buarque de Holanda, S. (1998). *Racines du Brésil*. Paris, France : Gallimard.
- Canen, A. (2000). Educacao multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural : tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 135-149.
- Chaumont, J. (2002). *La concurrence des victimes*. Paris, France : La Découverte.
- Citron, S. (1989). *Le mythe national : l'histoire de France en question*. Paris, France : L'Atelier.
- De Nazare Baia Coelho, W. et Paiva Costa, R. (2009). Representações sobre relações raciais na sala de aula : o negro no cotidiano escolar. *Revista Educação*, 34(2), 65-73.
- Dosse, F. (2006). *Paul Ricœur et Michel de Certeau. L'histoire : entre le dire et le faire*. Paris, France : L'Herne.
- Ernst, S. (2006). *Le fait colonial, les lois de mémoire et l'enseignement*. Récupéré le 4 janvier 2012 du site de la Section de Toulon de la LDH : <http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article1174>

- História e cultura afro-brasileira e africana : educando para as relações étnico-raciais. (2006). *Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação*. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba : SEED-PR.
- Lantheaume, F. (2007). Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesse de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique. *Lidil*, 35, 159-175.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris, France : Gallimard.
- Liauzu, C. et Manceron, G. (2006). *La colonisation, la Loi et l'Histoire*. Paris, France : Syllepse.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris, France : ESF et INRP.
- Maalouf, A. (2001). *Les identités meurtrières*. Paris, France : Le Livre de Poche.
- Moritz Schwarcz, L-K. (1997). Le complexe de Zé Carioca-Notes sur une certaine identité métisse et malandra. *Lusotopie*, 249-266.
- Idem. (2000). Nem preto nem branco, muito pelo contrario : cor e raça na intimidade. Dans F-A. Novais, *História da vida privada no Brasil. Contrastes da intimidade contemporânea*, 4, 173-244. São Paulo, Brasil : Companhia das Letras.
- Nogueira, O. (2009). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo social*, 19(1), 287-308.
- Nora, P. (1984). Entre Mémoire et Histoire-La problématique des lieux. Dans *Les lieux de Mémoire*. 17-42. Paris, France : Gallimard.
- Idem. (2008). Malaise dans l'identité historique. Dans P. Nora et F. Chandernagor, *Liberté pour l'Histoire*. Paris, France : CNRS.
- Quijano, A. (1994). Colonialité du pouvoir et démocratie en Amérique latine. Dans Alvarez Béjar, A. (dir.), *Amérique latine, démocratie et exclusion*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1998). Passé, mémoire et oublié. Dans Verlhac M.(coord.) *Histoire et mémoire*, 31-45. Documents-Actes et rapports pour l'éducation. Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble.

Pédagogies féministes et conscientisation

Vanina Mozziconacci

Laboratoire Triangle – Ecole Normale Supérieure de Lyon

Résumé

L'objet de cet article est de revenir sur un débat au sein du féminisme états-unien contemporain entre les partisans d'une pédagogie critique ou pédagogie « libératrice » et les théoricien-ne-s qui se réclament du post-structuralisme. Une synthèse des principaux arguments sera proposée, et l'accent sera particulièrement mis sur les discussions autour de la notion de « conscientisation ». Les écrits des féministes post-structuralistes ayant pour la plupart une teneur critique, un prolongement de ces travaux vers des pistes plus positives sera ensuite esquissé, dans une reconstruction qui emprunte à la philosophie pragmatiste.

Mots clés : féminisme, pédagogie critique, essentialisme, identité, école

Abstract : Feminist pedagogies and conscientisation

In this article, I provide an overview of a debate in contemporary U.S. feminist theories education, confronting thinkers who support a pedagogy inspired by critical pedagogy and poststructuralists, focusing on the question of « conscientisation ». Since poststructuralist feminism is mainly negative, I will try to move beyond its deconstruction using pragmatist philosophy.

Key words : feminism, pedagogy, essentialism, identity, school

Pour citer cet article :

Mozziconacci V. (2015). Pédagogie féministe et conscientisation. *Inter Pares* α , 99-103. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : vanina.mozziconacci@ens-lyon.fr

Pédagogies féministes et conscientisation

Vanina Mozziconacci

Du fait notamment de l'essor des *Women's Studies* outre-Atlantique, les écrits cherchant à élaborer une pédagogie féministe se sont multipliés aux États-Unis depuis la fin des années 1970 et le début des années 1980. L'enjeu était alors de faire coïncider le fond et la forme de l'enseignement, avec la conviction que des cours portant sur le féminisme et les études de genre ne pouvaient être menés d'après les principes d'une pédagogie classique : le geste féministe d'émancipation devait se retrouver dans la façon même d'enseigner (Middleton, 1993). Les professeur-e-s féministes ont pour ce projet trouvé une ressource précieuse dans la « pédagogie critique », dont le texte fondateur est la *Pédagogie des opprimés* de Paulo Freire (Freire, 1970, 1974). Un certain nombre de ses principes trouvaient un écho dans la pensée féministe elle-même – parfois du fait de racines théoriques « marxistes » communes – notamment la conviction que révéler le jeu dialectique entre la biographie personnelle et l'histoire sociale permettait d'accéder à une « conscience authentique ». Pour celles et ceux qui soutenaient que « le personnel est politique » et dont les groupes de consciences (« *consciousness raising groups* ») étaient une partie importante du mouvement dans les années 1970, ces idées ne manquaient pas d'attrait. Or, depuis les années 1990, tout un pan du féminisme contemporain qui se réclame du post-structuralisme critique ces pédagogies et plus précisément la notion de « conscientisation » (Luke et Gore, 1992), en tant qu'elle constituerait en réalité un contrôle de la protestation et porterait avec elle une forme d'essentialisation des identités¹. L'objet de cet article est dans un premier temps de revenir sur ce débat au sein du paysage féministe états-unien entre les partisan-e-s d'une pédagogie critique ou pédagogie « libératrice » et les théoricien-ne-s qui se réclament du post-structuralisme afin d'esquisser les principaux positionnements et arguments. Ce travail de synthèse nous semble nécessaire car cette littérature est relativement méconnue en France. Les écrits des féministes post-structuralistes ayant pour la plupart une orientation « négative », critique, nous chercherons

dans un second temps à prolonger ceux-ci vers des pistes plus positives, dans une reconstruction qui emprunte à la philosophie pragmatiste (ici avec les travaux de Richard Rorty). Sa théorie de la connaissance est un cadre qui permet de changer de modèle de conscientisation, en l'occurrence qui permet de passer de l'« identification » à la « création ».

L'éducation désigne ici l'éducation scolaire, à savoir le processus de socialisation consciente et réflexive qui prend place au sein de l'École comme institution. Compte tenu de la variété des pensées féministes – dont notre texte ne présente qu'une partie – une définition peu discriminante du féminisme est nécessaire ; celui-ci s'entend ainsi comme la perspective politique (théorique et pratique) fondée sur l'idée que les femmes subissent une injustice spécifique en tant que femmes, et qu'une lutte est nécessaire pour y mettre fin.

De la pédagogie critique à la pédagogie féministe

La conception de l'éducation portée par Freire, celle d'un levier pour une lutte radicale (qui envisage le changement à la « racine », par opposition à une perspective réformiste) est apparue pertinente pour un nombre important de féministes de la « deuxième vague » (années 1960-1970) qui refusaient d'en rester à une vision libérale² considérant l'éducation comme étant seulement un moyen pour « l'accès et le succès » des femmes dans un monde inchangé (Kenway et Modra, 1992). *La pédagogie féministe revient à enseigner avec un dessein politique et une vision pour le changement social et la libération* (Manicom, 1992). Cette influence s'est particulièrement développée et affinée aux États-Unis, où la question se posait concrètement pour celles et ceux qui enseignaient au sein des départements de *Women's Studies* et de *Gender Studies* : Freire cherche précisément à montrer qu'une éducation synonyme d'émancipation ne peut s'en tenir à un simple changement dans les contenus. La façon même d'enseigner est une socialisation à la soumission ou une libération : de là sa critique de la relation « verticale » que la pédagogie traditionnelle instituerait entre professeur-e et élève, qu'il qualifie de modèle « bancaire », dans lequel le ou la professeur-e est active et l'élève passif-ve. Celle-ci consisterait en fait d'après lui en une narration à sens unique où se produit

¹ En France, bien que ce débat n'existe pas de façon aussi claire et marquée parmi les féministes au sujet de l'éducation, on peut toutefois trouver des travaux qui semblent reprendre ces positions. Voir Mathieu, 2002. Ces discussions sont éclairantes quant aux paradoxes des « éducations à ».

² C'est-à-dire fondée sur la théorie politique qui vise la protection des droits et libertés individuels, et qui envisage l'égalité comme égalité formelle d'accès.

un « dépôt de savoir » dans l'élève. Changer une telle forme serait alors nécessaire pour mettre fin à l'oppression, car une éducation qui encourage les élèves à la passivité ne peut leur donner les moyens de refuser l'imposition des idées (des) dominant-e-s.

Le procédé désigné par Freire sous le nom de « conscientisation » est central dans la pédagogie alternative qu'il développe. Il a été repris et réinterprété par de nombreux-ses pédagogues féministes.

La conscientisation peut être définie comme l'accès à une « conscience authentique » qui est à la fois individuelle et collective, impliquant de chasser une conscience oppressive et étrangère. Pour y parvenir, il est nécessaire de saisir la dimension sociale et politique de sa propre biographie : d'où l'importance de partir de la vie de celles et ceux qui apprennent. Il convient ici de rappeler que la pédagogie des opprimé-e-s trouve ses racines théoriques et politiques dans le marxisme, en particulier sa pensée de l'idéologie et de la fausse conscience³. L'idéologie est définie comme le système de représentations qui permet la domination ; elle est une vue partielle sur le monde qui soutient la domination d'un groupe et qui est adoptée par les groupes dominés à travers la mystification. D'après Freire, les dominé-e-s ont tendance à accueillir l'opresseur dans leur esprit et à adopter ses valeurs car les chasser signifierait devoir affronter un « vide » ; cependant, l'éducation doit toujours être élaborée contre l'idéologie dominante, afin de remplacer cette conscience étrangère par une conscience authentique⁴. Les appropriations de la pédagogie critique par les féministes sont diverses mais ces principes sont généralement respectés. Ainsi, la pédagogue féministe Sue Middleton va plus loin quant à l'articulation entre l'histoire personnelle et l'histoire politique et sociale en exigeant qu'elle soit mise en pratique et exposée non seulement par les élèves mais également par les professeur-e-s. Cela revient à refuser l'idée que les élèves auraient des points de vue « situés » tandis que le ou la professeur-e aurait une position neutre de « maître-esse de vérité », position très suspecte pour une féministe.

Cependant, d'autres penseur-se-s féministes, la plupart influencé-e-s par le post-structuralisme⁵, ont

formulé un certain nombre de critiques à l'encontre de cette pédagogie et de sa pertinence pour le féminisme à partir des années 1990. D'après certain-e-s d'entre eux et elles, il ne suffit pas de « réformer » ponctuellement le modèle pour l'adapter au féminisme, mais il faut en questionner les fondements mêmes. Ces réflexions ont trouvé leur origine à la fois dans des mises en question théoriques et dans des expériences de mise en pratique dans les classes qui se sont avérées décevantes (Luke et Gore, 1992).

Critique féministe post-structuraliste de ces pédagogies

L'inscription de cette pensée féministe de l'éducation dans le post-structuralisme signifie que :

Les textes, les salles de classe, les identités, [y] sont lus comme des inscriptions discursives sur les corps matériels et les subjectivités. Les rencontres et les textes pédagogiques [y] sont lus comme étant à la fois des politiques de signification et une pratique culturelle historiquement contingente. (Luke et Gore, 1992)

Son approche porte sur la façon dont les significations apparaissent et changent à travers leurs liens avec le pouvoir : chaque discours est ainsi une structure de catégories et de croyances spécifique à un lieu et un moment donnés. Le discours de la pédagogie critique apparaît ainsi d'abord en tant qu'il s'incarne dans des relations de pouvoir au sein de la classe. Là où les partisan-e-s de celle-ci ont l'intention d'émanciper, de libérer, de donner du temps et de l'espace pour des voix réduites habituellement au silence, les féministes post-structuralistes décèlent dans des signifiants tels que « donner le pouvoir », « voix authentique », « liberté démocratique » des techniques de contrôle et de régulation silencieuse. Parmi les principaux points sur lesquels porte leur critique, on peut relever : la réification du pouvoir portée par les pédagogies de l'« empowerment » qui le considèrent comme une « chose » qu'il s'agirait de transmettre dans un jeu à somme nulle, le fait que la caractérisation d'une voix ou d'une conscience « authentique » se fonde sur une conception du soi naïve, et le fait que la perspective

³ Bien que l'expression « fausse conscience » ne se retrouve jamais sous la plume de Marx.

⁴ C'est la raison pour laquelle Freire juge par exemple que la réforme agraire des années 1960-1970 au Chili n'est pas une libération, car en faisant des paysan-ne-s des propriétaires, elle les rend oppresseur-e-s à leur tour, ce qui est une autre forme d'adoption d'une conscience étrangère dominante.

⁵ On peut voir dans ce débat le prolongement sur le point précis de l'éducation d'une confrontation plus vaste entre le post-structuralisme et les pensées marxistes et socialistes. Contre l'ambition d'une critique « totalisante » des secondes, le premier insiste sur le caractère local de toute opposition (autrement dit sur les « résistances » plutôt que sur l'« émancipation »). Ceci est notamment la conséquence de sa déconstruction du sujet (qui est susceptible de reconstruction et de reconfiguration permanentes) et du pouvoir (qui se joue dans des microdynamiques).

téléologique qui traverse le processus de « conscientisation » conduit à des formes d'essentialisme. Ces différents aspects sont liés, mais nous choisissons ici de nous concentrer sur le dernier, qui s'avère particulièrement saillant.

La conception du savoir post-structuraliste implique qu'il n'existe pas quelque chose comme une perspective « démystifiée » ou une « conscience authentique » à opposer à des vues partiales ou à une idéologie. Dans cette pensée de la subjectivité, *l'idéologie n'est pas vue comme une fausse conscience mais comme un effort pour faire sens dans un monde fait d'informations contradictoires, de contingence radicale et d'indéterminations* (Lather, 1991). L'idée même de démystification, qui présuppose un discours qui ne serait pas « contaminé » par les relations de pouvoir et qui serait sans biais, est invalidée. Par conséquent, les enseignant-e-s ne peuvent plus être considéré-e-s comme désintéressé-e-s et forcément du côté des opprimé-e-s ; elles et ils n'ont pas d'accès privilégié à une expérience ou un langage « authentiques » puisque les expériences des élèves sont si diverses que la connaissance de chaque personne dans la classe est partielle. La pédagogie critique, en considérant que l'enseignant-e est capable d'identifier la conscience démystifiée – définie *a priori* – vers laquelle elle ou il guiderait les élèves, nie la partialité des points de vue et ne reconnaît pas la limite des connaissances de celle-ci ou de celui-ci. Ce mythe de l'enseignant-e d'emblée impartial-e et du côté des dominé-e-s permet un contrôle de la protestation, dans lequel certaines revendications sont sélectionnées et validées et pas d'autres. L'aporie de la théorie de la conscientisation est ainsi que :

Parce qu'elle présuppose la « prise de conscience » par les dominés de quelque chose qu'eux-mêmes ignorent nécessairement mais que, par contre, savent pertinemment ceux qui les soutiennent, elle contribue à doter les seconds d'une complète maîtrise du sens et des formes que doit prendre la « libération » des premiers. (Mathieu, 2002)

Sans pour autant considérer que les critiques post-structuralistes invalident définitivement le projet de la pédagogie critique, il nous semble que la tension est bien réelle, entre d'un côté une volonté de respecter la lecture du monde des opprimé-e-s et de l'autre une prise de conscience prédéfinie par celles et ceux qui enseignent. Cette perspective téléologique, dans laquelle la fin est une « conscience authentique », peut être lue comme une forme d'essentialisme, elle-même fondée sur une conception de la connaissance comme représentation. Le pragmatisme, en tant qu'il remet en question cette dernière à partir des pratiques, pourrait

permettre de traduire la critique en prescriptions pour les éducations féministes.

Éducation pragmatiste : les femmes ne sont pas à « trouver » mais à « créer »

Pour cette dernière partie, dans laquelle nous cherchons à retrouver, à partir du pragmatisme, des possibilités pour une éducation qui ferait sens dans une perspective féministe après le passage de la critique post-structuraliste, nous choisissons de partir d'un texte de Rorty (1991) sur le féminisme. Mobiliser d'autres textes pragmatistes, en particulier ceux de John Dewey sur l'éducation, aurait été pertinent et fructueux, mais dépasse l'ambition de cet article.

Dans une conférence donnée en 1990 et intitulée « Feminism and Pragmatism », Rorty reprend un texte célèbre de la féministe Catherine Mac Kinnon (1987) duquel il retient un point particulier, à savoir le fait que pour percevoir une injustice comme telle, même pour celles et ceux qui la subissent, il faut inventer un rôle qui n'a pas été joué précédemment, rôle qui implique un nouveau langage. En effet, le langage enseigné par les oppresseur-e-s aux opprimé-e-s est tel que les opprimé-e-s qui se décriraient comme tel-le-s paraîtraient dire une folie. Rorty adhère à cette thèse de Mac Kinnon jusqu'à un certain point. Celle-ci pense les oppositions entre « langage des oppresseurs » et « nouveau langage », entre « femmes dans une société patriarcale » et « nouvelle femme » comme recoupant l'opposition entre apparence et réalité, entre distorsion et conformité. Cela ne va pas sans rappeler le couple « fausse conscience »/ « conscience authentique » et ce n'est pas un hasard compte tenu de l'inspiration marxienne de Mac Kinnon. Or, d'après Rorty, il n'est pas nécessaire et il est même dommageable de partir d'une pensée réaliste et représentationnaliste (c'est-à-dire une pensée qui considère qu'il existe un « réel » que les discours cherchant la vérité doivent « représenter ») pour critiquer les constructions sociales injustes du patriarcat. Présupposer une essence « femme » authentique préexistante qui serait dissimulée et déformée par la société telle qu'elle est mène à un certain nombre d'apories, affirme-t-il. Cela conduit à *l'embarras des revendications universalistes à propos des êtres humains ou des femmes, qui sont les noms d'essences sans changement, d'espèces anhistoriques et naturelles ayant des traits intrinsèques permanents* (Rorty, 1991) et cela soulève *des questions sans réponse à propos de la pertinence de leur représentation de l'expérience des femmes. (Ibid).* Rorty suggère de changer de modèle, et plutôt que de penser une perception de la réalité qui serait « déformée » et qui serait à corriger, il affirme que *nous*

devrions parler du besoin de modifier nos pratiques de façon à prendre en compte les descriptions nouvelles de ce qui se passe. (Id.). C'est précisément sur ce point qu'il pense que le pragmatisme peut être utile au féminisme, puisque son épistémologie rejette la distinction entre ce qui est « constaté » et ce qui est « fait ». Un-e féministe pragmatiste chercherait ainsi à participer à créer les femmes plutôt qu'à chercher à les décrire de façon plus exacte (Id.); à créer une expérience, un langage, une identité.

La position de Rorty pose un certain nombre de problèmes pour les revendications féministes. Toutefois, il nous semble qu'elle s'avère féconde pour le domaine d'action spécifique qu'est l'éducation. En effet, celui-ci ne peut faire l'économie d'une pensée des possibles. Celle-ci est, entre autres, une recherche de nouveaux langages : l'enjeu éducatif est de décrire mais également de redécrire. Cette visée positive nourrit tout projet qui porte l'émancipation, car si celle-ci suppose d'abord une « découverte » de l'injustice, elle ne peut s'en contenter. Un effort spécifique est nécessaire pour la transformation, effort qui ne se réduit pas au moment critique, moment qui permet « seulement » de sensibiliser et de déconstruire. Si la philosophie a une ambition normative, et en particulier la philosophie de l'éducation, alors elle ne peut faire l'économie d'une pensée « utopiste », au sens d'une pensée des alternatives.

Des identités et des fins qui ne sont pas données

Il importe de revenir sur le lien dans la pédagogie critique entre démarche téléologique et essentialisme. Peut-être est-ce parce qu'on présuppose quelque chose comme une identité que l'émancipation est pensée selon une fin prédéfinie. Si cela est juste, il faudrait considérer que plutôt que de déterminer des identités à partir desquelles travailler, l'objet de l'éducation serait de montrer la façon dont celles-ci se construisent. Ainsi, plutôt que de chercher, par exemple, dans l'histoire des différences et des minorités, des expériences qui seraient « la vérité » d'une identité, cela reviendrait à s'intéresser à la façon dont celles-ci émanent de sujets qui sont eux-mêmes contingents (Scott, 1992). Le « nous » ne précéderait ainsi pas la question mais n'en serait que le résultat temporaire.

Une telle éducation ne se présenterait cependant plus comme *moyen* pour résoudre *directement* certaines questions politiques et sociales (notamment l'injustice

faite aux femmes en tant que femmes). Cela ne signifie bien évidemment pas que l'éducation doive se définir sans ambition normative, comme transmission de savoirs qui seraient neutres et sans implications en termes de valeurs. Supposer d'ailleurs une telle chose possible implique de croire que la construction des savoirs n'est pas toujours en même temps, évaluation – ce que ne font pas les féministes.

Bibliographie

- Freire, P. (1970/1974). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris, France : Maspero.
- Kenway, J. et Modra, H. (1992). Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities. Dans J. Gore et C. Luke (dir.) *Feminisms and Critical Pedagogy*, 138-166. New York/Londres : Routledge.
- Lather, P. (1991). *Getting smart : Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York/Londres : Routledge.
- Luke, C. et Gore, J. (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York/Londres : Routledge.
- MacKinnon, C. A. (1987). *Feminism unmodified : Discourses on life and law*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy : Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 365-389.
- Mathieu, L. (2002). La « conscientisation » dans le militantisme des années 70. Dans P. Hammam, J.-M. Meon et B. Verrier (dir.) *Discours savants, discours militants : mélange des genres*, (pp. 252-270). Paris, France : L'Harmattan.
- Middleton, S. (1993). *Educating feminists : life histories and pedagogy*. New York : Teachers College Press.
- Rorty, R. (1991). Feminism and Pragmatism, *Michigan Quarterly Review*, 30, 231-258.
- Scott, J. (1992) Experience. Dans J. Butler et J. Scott (dir.), *Feminists Theorize the Political*, (pp. 22-40). New York/Londres : Routledge.

Enseignant-e-s et nouvelles formes de gouvernance

Sarah Sands-
Meyer

**Concilier la préparation aux tests standardisés et
l'apprentissage en langue étrangère dans une
grande école d'ingénieurs**

LISEC /
Strasbourg

Page 107

Les enseignants exercent leur activité dans une organisation scolaire qui sous certains aspects ne correspond pas à celle des années 1970. L'école n'est plus tout à fait une institution, ni la même bureaucratie. La critique développée par le New Public Management a fait évoluer l'école française dans le sens de la décentralisation avec la reconnaissance des collectivités territoriales, d'une ouverture sur l'environnement que désigne le partenariat et de la recherche de l'efficacité appuyée sur des instruments d'évaluation. Pour les enseignants, cette nouvelle gouvernance signifie un nouveau contexte professionnel, imposant de nouvelles contraintes et relations, réclamant de nouvelles compétences, mais apportant également des ressources de nature différente.

La modernisation de l'école a notamment placé au centre l'établissement scolaire, comme unité par laquelle les progrès scolaires pouvaient s'accomplir, comparativement à la classe, espace plus protégé de l'enseignant. En conséquence, les chefs d'établissements ont été dotés de nouvelles responsabilités. Le domaine pédagogique qui constitue le cœur de l'école n'est désormais plus l'affaire des seuls enseignants et inspecteurs, les principaux et les proviseurs sont en charge de le réguler par le biais de différents instruments (conseil pédagogique, évaluations nationales, IPES, etc.) et de la mobilisation du personnel enseignant. Autrement dit, la pédagogie est placée sous le contrôle d'une autorité hiérarchique de proximité et du professionnalisme collégial.

Par ailleurs, être enseignant signifie de plus en plus exercer dans une organisation ouverte, au sens où elle établit des relations multiples avec des associations, des collectivités territoriales, des instances déconcentrées de la Justice, etc. L'activité de l'enseignant est directement ou indirectement concernée par une organisation en réseau. Plusieurs enseignements se réalisent désormais sous la forme d'une collaboration avec des acteurs extérieurs dans le domaine artistique et culturel, sportif, etc.

Enfin, le développement des politiques d'évaluation contribue également à modifier le contexte professionnel et les modalités de contrôle du travail enseignant. Des évaluations pédagogiques viennent scander leur travail et orienter leur activité (évaluations nationales, socle commun, etc.), d'autres évaluations mesurent la performance de l'établissement sous une forme quantitative à laquelle ils semblent peu adhérer. Les collectivités territoriales participent également aux évaluations de leurs actions scolaires.

Concilier la préparation aux tests standardisés et l'apprentissage en langue étrangère dans une grande école d'ingénieurs

Sarah Sands-Meyer

Laboratoire LISEC - Université de Strasbourg

Résumé

Il y a vingt-cinq ans, le TOEIC était une évaluation standardisée facultative à l'intention d'employeurs potentiels qu'un jeune diplômé passait pour compléter son *curriculum vitae*. Dans l'édition annuelle du *TOEIC Worldwide Report*, les élèves-ingénieurs étaient désignés comme le groupe qui passait le plus grand nombre de ces tests, cela représentait 24.5 % des 5 280 037 TOEIC en 2013. Face aux exigences du marché du travail, la Commission des Titres d'Ingénieurs, l'organisme responsable de l'habilitation et certification des formations d'ingénieurs français insiste sur un niveau d'anglais permettant aux étudiants/ingénieurs d'intégrer ou de diriger un projet international. Par conséquent, aujourd'hui, cet examen de deux heures peut dorénavant constituer l'obstacle majeur à l'obtention d'un diplôme dans les délais prescrits par les cursus officiels, car le score de 785/990 (B2) est devenu un prérequis au programme de fin des études des grandes écoles d'ingénieurs. Cet article explore pourquoi après onze années d'anglais ceci pourrait être le cas.

Mots clés : TOEIC, évaluation standardisée, apprentissage linguistique, motivation

Abstract : Consolidating Standardized Testing and Foreign Language Acquisition in French Engineering Schools

Twenty-five years ago, the TOEIC was an optional standardized test that was taken for potential employers by a young graduate to complete his CV. In the annual *TOEIC Worldwide Report*, student engineers as a group passed the biggest number of exams which was 24.5 % of the 5,280,037 TOEICs taken in 2013. Faced with demands from the future employers, the Commission des *Titres d'Ingénieurs*, the organization with certifies French engineering programs insists on an English level allowing a student-engineer to be a member of or to supervise an international project. As a result, today this two hour exam can be the major obstacle to getting a diploma during the official academic program, because the intermediate level score of 785/990 (B2) has become a prerequisite in highly selective French engineering schools called *grandes écoles*. This article explores why, after eleven years of English classes, this could be the case.

Key words : TOEIC, standardized test, foreign language acquisition, motivation

Pour citer cet article :

Sands-Meyer S. (2015). Concilier la préparation aux tests standardisés et l'apprentissage de la langue étrangère dans une grande école d'ingénieurs, *Inter Pares*, 107-112. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : sarah.sands-meyer@insa-strasbourg.fr

Concilier la préparation aux tests standardisés et l'apprentissage en langue étrangère dans une grande école d'ingénieurs

Sarah Sands-Meyer

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale traitant de la motivation des élève-ingénieurs dans l'apprentissage linguistique et dans la préparation des évaluations standardisées. La problématique abordée s'articule donc pour bonne part autour de la notion de contrôle par les élève-ingénieurs eux-mêmes, de leur apprentissage de la langue cible. Et puis, en cas d'échec, si déni il y a, quelle est l'origine de ce déni ? Etant donné que la sélection dans les matières mathématiques et scientifiques est très exigeante à l'école, comment réussissent-ils dans leurs autres classes ? Nous verrons que leur passivité, n'est pas globale, loin s'en faut. Souvent elle n'est perceptible dans aucun autre aspect de leur vie. Il est déjà arrivé que le « major de promo » et ses deux « dauphins » aient des résultats très insatisfaisants en anglais. Il aura fallu évoquer de manière insistante en leur présence la perspective de quitter leur grande école sans diplôme avant qu'ils ne se résolvent enfin à préparer le TOEIC avec le sérieux requis. L'absence de goût pour une discipline peut-elle entraîner l'élève jusqu'à « gâcher » sa fin de cursus et se placer dans l'incapacité de saisir des opportunités d'emploi aussi attractives que rares sur le marché du travail international ? Dans quelle mesure, l'enseignant de langue peut-il, au vu de telles prémisses, parier sur la détermination de l'élève-ingénieur à s'investir dans un apprentissage en de la langue cible ? Quelle attitude l'enseignant doit-il adopter face à une procrastination sélective touchant sa matière avec l'indulgence complicité de l'institution scolaire et universitaire ?

1. Contexte institutionnel

Le contexte institutionnel générique examiné est celui des grandes écoles d'ingénieurs, qui en réponse aux exigences de l'industrie, insistent sur la nécessité d'atteindre un niveau d'anglais permettant à leurs diplômés d'intégrer voire de gérer des projets internationaux (CTI, 2012). Pour assurer que cette exigence du marché soit satisfaite, le Commission des Titres d'Ingénieurs ne confère ses diplômes qu'aux élèves pouvant se targuer d'un score de niveau B2 aux tests comme le TOEIC. Ce dernier est une des

évaluations standardisées les plus « efficaces » disponibles sur le marché. Dans ce contexte, le terme « efficace » signifie bon marché, facile à organiser, à corriger et à interpréter sur le plan des résultats (Weir, 1988). Cependant, cette stratégie, bien que nourrie par les meilleures intentions, a un impact ambivalent sur les professeurs de langues et les élèves les plus faibles au lieu de leur offrir des opportunités de progresser sur le plan académique et, par la suite, professionnel. Notre recherche essaie d'explorer pourquoi cette réaction insatisfaisante existe et persiste parmi de nombreux élèves à l'INSA-Strasbourg. Il s'agit d'opérer une analyse des données quantitatives disponibles portant sur cette grande école d'ingénieurs afin de dégager d'éventuelles caractéristiques structurelles. Par ailleurs, le recensement des témoignages de sujets retenus à divers titres ne manquera pas de faire apparaître les attributions causales qu'ils opèrent pour expliquer leur (in)succès au TOEIC.

L'école d'ingénieurs de Strasbourg existe depuis 1875 sous diverses dénominations. Elle a rejoint le groupe INSA en 2003 et s'appelle depuis INSA-Strasbourg. Ce choix induisait d'instaurer le TOEIC comme certification linguistique, généralement passé en mai de la 4^{ème} année. Par ailleurs, il apportait plus d'ouverture à l'école au niveau national et international, ce qui aboutit à un doublement des effectifs qui atteignirent le nombre de 1 700 élèves en 2015. L'école poursuit une politique placée sous le signe de la démocratisation de l'éducation en refusant une sélection linguistique pour admettre les candidats avec le meilleur dossier en mathématiques et en sciences. Au lieu de rejeter un ingénieur/élève talentueux, on parie qu'il saura combler ses lacunes linguistiques par la suite grâce aux stages, aux échanges à l'étranger et grâce aux cours de langues qui font partie des programmes de 3 à 5 ans aboutissant à l'obtention d'une Maîtrise. Durant l'année scolaire 2002-2003, le score exigé au TOEIC était de 730/990 et depuis 2012-2013, il est de 785/990. En 2008, année où le score exigé était encore de 750/990, 37.5 % des élèves ont d'abord quitté l'école sans diplôme. Certes, la majorité des élèves ont rectifié cette situation l'année suivante, et depuis les résultats se sont améliorés, car des cours de révision ont été mis en place pour les élèves les plus faibles et les évaluations alternatives post-fin d'études existent. Toutefois, les mesures prises ne permirent de réduire le taux d'échec que de manière relative et ne comblent évidemment pas toutes les lacunes langagières des élèves, car environ 22 % des élèves ne réussissent pas ce TOEIC de 4^{ème} année

Dans un système incluant des évaluations standardisées, le professeur de langue, bien que toujours tenu responsable du progrès de l'apprenant,

perd parfois le contrôle sur le contenu du programme, notamment lorsqu'il ne compose pas lui-même l'évaluation sommative la plus importante. Par conséquent, pour ce profil d'élève, qui est moins concerné par les stratégies d'apprentissage des langues que par l'épreuve du TOEIC, le professeur et les classes de langues perdent de leur importance. Ce choix opéré par l'élève n'est pas le plus judicieux, car, étant donné que le TOEIC est simplement une mesure de compétence linguistique, il néglige la formation nécessaire pour justement atteindre un bon score et ce prérequis de « diplômabilité » se transforme en obstacle formidable. Le rapport traumatique que les élèves peuvent cultiver avec ce critère linguistique demeure une source d'étonnement pour tous ceux qui ne se trouvent pas dans cette position : arriver à un niveau B2, qui est intermédiaire après tout, ne semble *a priori* pas trop à demander après onze années d'enseignement linguistique.

L'Étude Européenne sur les Compétences Linguistiques, commandée par la Commission Européenne a été publiée le 21 juin 2012 après deux ans d'investigations menées par SurveyLang. Elle porte un nouveau regard sur l'état de l'apprentissage des LV1 et des LV2 dans 16 pays européens après avoir suivi 54 000 élèves du secondaire, constatant que 86 % des lycéens français n'ont qu'un niveau pré-A1 à A2 (pp. 34-41). De fait, la France avait les pires résultats pour l'apprentissage de l'anglais dans le secondaire. Simultanément, le Ministère de l'Éducation nationale désigne dans les programmes officiels de l'enseignement secondaire l'acquisition d'un niveau B1 (*Anglais palier 1*, 2006¹ ; *Anglais palier 2*, 2008²) à la fin du collège et d'un niveau B2 (*Langues vivantes, Littérature étrangère (série L)*, Lycée-LEGT, 2011³) au niveau du Baccalauréat S comme un objectif général pour la LV1. Si cet objectif était atteint, il s'ensuivrait qu'un simple entretien du niveau des élèves-ingénieurs s'avérerait nécessaire dans le supérieur et non le labeur de Sisyphe apparemment inévitable pour les préparer au TOEIC. En fait, il faudrait plus d'heures de cours hebdomadaires pour les plus faibles avec des professeurs familiers avec leur profil d'apprenant pour maîtriser la langue et non pour faire du bachotage. Cela est d'autant plus vrai que le TOEIC est aujourd'hui devenu la hantise de ce type d'élève. Or, en France, les structures institutionnelles ne laissent qu'une marge de manœuvre très limitée à l'enseignant de langue dès lors qu'il exerce dans un établissement où il n'y a pas de sélection linguistique.

¹ Les niveaux visés en fin de collège sont : - B1 pour la langue commence à l'école élémentaire.

² Le palier 2 permet aux élèves de consolider le niveau A2 et de progresser vers le niveau B1.

L'exploration de la piste socio-économique est certainement valide et une comparaison entre les profils démographiques des élèves et leurs résultats aux TOEIC composent la partie quantitative de ma thèse. Il faut aussi poser la question : ce « manque de sérieux » vis-à-vis des langues, et par assimilation au TOEIC, est-il lié aux efforts de l'école d'ingénieur d'assurer la diversité socio-économique de ses élèves et l'augmentation d'exigences de la CTI ? Au cours des cinq dernières années universitaires, l'école a fait face à la réduction du volume horaire des cours, à celle de la durée hebdomadaire des séances de cours, du salaire horaire réel des professeurs et à une croissance de l'emploi de vacataires et de contractuels. Est-ce que les efforts visant à offrir un programme de qualité abordable pour les élèves peuvent être interprétés comme une diminution de qualité de l'offre ? Si c'est le cas cette mauvaise compréhension, justifie-t-elle un manque d'investissement enthousiaste dans les cours de langues ? La consultation des dossiers des candidats aux concours d'entrée et celle des élèves-ingénieurs lauréats ou échouant au TOEIC excluent toute explication de type mono-causal. D'une manière particulière à chaque apprenant, on peut faire l'hypothèse que la culture familiale et le mimétisme social se mêlent à divers autres facteurs de blocage d'ordre psycho-social ou psycho-cognitif liés à la personne.

2. Cadre théorique

La psychologie de la motivation a évolué au fil des décennies partant du behaviorisme pour aboutir à des théories plus segmentées. Puisque nombre de psychologues-chercheurs sont également professeurs à l'université, leur recherche traite souvent de façon directe ou indirecte de la motivation des élèves. Aborder ce type de questions fait partie intégrante de l'enseignement. En effet, les décisions administratives, l'élaboration d'un programme, des plans de cours, la notation, etc. affectent la capacité des élèves à intégrer une classe et à assimiler une matière, à se l'approprier. Dans cet article, je vais considérer plusieurs écoles de la théorie de la motivation. Il s'agit des *attributions causales* (Heider, F. 1944/1958) et du *locus de contrôle* (Rotter, J. 1954) qui sont liées et d'une troisième école qui s'appelle *l'autoconfrontation croisée* (Clot, Y. 2011). Toutes les trois se basent sur l'explication de sa situation par le sujet et l'analyse qu'il en fait. Les premières se fondent sur l'idée que l'homme est un

³ En fin de classe de terminale générale et technologique, le niveau de compétence visé est pour : - La langue vivante 1 : B2...

psychologue ou scientifique amateur, idée qui a pris de l'importance dans les années 1950. L'homme de la rue voulait connaître les causes de certaines actions et les propriétés des situations ou les dispositions des personnes qui les ont générées. En se basant sur ses conclusions, on lui prêtait même la capacité de prédire leurs comportements futurs et les conséquences qui s'ensuivent.⁴ Dans ma recherche, je veux analyser les explications des élèves-ingénieurs retenus en usant des techniques de deux types de psychologie d'attribution : *l'impuissance acquise* de Martin Seligman, *l'attribution causale* de Bernard Weiner. J'inclurai *la norme d'internalité* de Nicole Dubois qui est plus étroitement liée avec le locus de contrôle que les deux premiers types précités. *L'autoconfrontation croisée* d'Yves Clots s'appuie sur la sémiotique bakhtinienne, elle se fonde sur les travaux de psychologues du travail européens et du psychologue soviétique du développement de l'enfant, Lev Vygotsky. De nos jours, les psychologues sont assez sceptiques quant à la validité des constats que l'homme de la rue serait à même d'établir en observant ses contemporains. Être curieux ne signifie pas pour autant être lucide. Il s'agit donc de déclencher la parole des élèves en échec de certification linguistique, puis de confronter leur discours avec les données quantitatives et statistiques les concernant qui sont disponibles afin de trouver d'éventuelles alternatives donnant de meilleurs résultats.

Parmi les outils d'analyse dont on dispose dans le domaine de l'acquisition langagière et de la motivation, l'attribution causale paraît adéquate pour livrer quelques éclairages pertinents concernant notre objet d'étude : en effet, le concept de *Learned Helplessness* de Martin Seligman (1975/92) ou l'impuissance acquise en français, permet d'aborder la déconnexion entre l'effort fourni et la manière dont un résultat est analysé. Seligman a souligné que les gens n'agissent pas de façon à atteindre un but facilement accessible lorsque l'expérience ne les y incline pas parce que leurs tentatives passées s'étaient soldées par des échecs ou des réussites incohérentes avec les efforts consentis. Lorsqu'un échec est perçu comme permanent, global et de son propre fait, il peut même conduire à une dépression. Les élèves observés dans le cadre de notre étude doctorale subissent des échecs récurrents en LV1 et LV2 depuis le collège, ce qui se manifeste à travers leur incapacité à communiquer simplement dans la langue cible et par de faibles moyennes qu'ils « traînent » dans cette matière depuis la sixième. Cependant, comme ils réussissent bien en mathématiques et en sciences, leur échec a toujours été

considéré négligeable et le reste souvent jusqu'à leur échec au TOEIC. Cette situation est donc permanente dans leur esprit : « *Heureusement le coefficient faible de la LV1 au lycée a empêché celle-ci de nuire notablement à une bonne moyenne au BAC S.* » Par la suite, ils restent convaincus d'être incapables d'apprendre l'anglais, mais que ce fait ne nuira pas outre mesure à leur réussite universitaire et professionnelle. Bien que convaincus qu'ils ne peuvent changer cette situation, ils rejettent sur leur environnement académique l'entière responsabilité pour leurs faibles notes en classe et scores au TOEIC. *L'Attribution Causale et la Motivation* de Bernard Weiner (1992/2005), peut fournir dans un premier temps un cadre théorique pour documenter et suivre leurs discours. En effet, Weiner dissèque les excuses fournies pour déterminer si la source de l'échec est perçue comme interne ou externe, contrôlable ou incontrôlable, stable ou instable. Nos sujets externalisent souvent les causes de leurs échecs en recourant à des lieux communs tels « Finalement, même si les Français ne sont pas doués en langues, ce sont les professeurs de langues archinuls qui sont la source du problème dans ce pays ». Peut-être, ceci relève-t-il d'un *biais d'autocomplaisance* tel que défini par Deal T. Miller et Lee Ross (1975) où, pour conserver une image de soi acceptable, on accepte la responsabilité des réussites, mais place celle de ses échecs à l'extérieur de soi ?

Le troisième modèle de motivation est la norme d'internalité de Nicole Dubois : en Occident, il vaut mieux afficher un contrôle de soi. L'individu qui réussit est admiré et celui qui échoue, mais endosse la responsabilité de ce résultat, est respecté. Dès l'enfance dans la famille et à l'école, cette information est inculquée, même si elle n'est pas toujours « affichée » par l'élève. Après avoir exposé de multiples conditions, Dubois affirme :

Ceci étant admis, on comprend alors qu'un enseignant, un formateur, un travailleur social (...) dont la fonction est d'évaluer afin de distribuer des renforcements sociaux (qu'il s'agisse de notes d'appréciations ou de rapports de stage) est contraint d'adhérer à la norme d'internalité. On comprend également que les élèves, les stagiaires...aient à acquérir la norme d'internalité, de la même façon qu'ils ont à acquérir d'autres compétences, pour participer au fonctionnement des institutions et des organisations. (Dubois, 2006)

⁴ Berkowitz, L. (1977), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, New York.

Lorsqu'un élève pense qu'un professeur est là pour lui livrer des indices pour avoir une bonne moyenne globale et non les clefs d'un nouveau monde, il va penser qu'il peut faire du bachotage pour réussir le TOEIC sans apprendre les bases de l'anglais usuel. Si l'élève a internalisé qu'en dépit d'un niveau de compétence linguistique limité, il peut « progresser » dans ses études et plus tard dans sa profession – car les langues ne sont pas « aussi importantes », pensant qu'il suffit de plancher la nuit précédant un contrôle et trois jours avant un test final « pour que ça marche » – comment le persuader que le niveau de compétence en anglais du Brevet, du CAP ou du BAC est bien loin d'atteindre celui exigé pour faire bonne figure dans les tests standardisés internationaux TOEIC, TOEFL, Cambridge, IELTS ou BULATS ?⁵

3. Méthodologie

Ma méthodologie sera mixte. Ayant accès aux fiches démographiques des élèves de l'INSA-Strasbourg, je peux comparer leurs profils socio-économiques aux résultats du TOEIC. Outre cet aspect quantitatif, une partie qualitative fondée sur les modèles de psychologie de la motivation précités constituera une étape essentielle de mon étude. Chaque école psychologique a produit des modèles de questionnaires qui peuvent être adaptés pour les besoins de cette recherche. Ils seront suivis par des entretiens visant à approfondir des pistes pouvant se révéler pertinentes.

La priorité dans cette partie de ma recherche consiste à offrir des ouvertures dans la communication et l'autoconfrontation croisée d'Yves Clot semble être un moyen de le faire. Cette méthode permet de « délier les langues ». Les questionnaires et entretiens fondés sur l'attribution causale et/ou la norme d'internalité suivront dans un deuxième temps. Les entretiens avec les élèves de 4^{ème} année passant le TOEIC officiel à la fin du mois de mai 2015 viennent de débiter. C'est à ce moment propice qu'ils se posent des questions sur leur parcours d'anglais, la pédagogie linguistique, la certification, ce qu'ils peuvent faire pour mieux apprendre, etc. À cet instant, les conversations sur leur motivation et leur rôle dans leur apprentissage sont récurrentes. Certes, elles tiennent souvent du cliché, mais aboutissent parfois à des situations de transformation. Avec l'aide de mon directeur, j'ai choisi des stratégies me permettant d'adapter les techniques de psychologie du travail d'Yves Clot à ces élèves ingénieurs de 4^{ème} année. L'autoconfrontation

simple et croisée crée un espace où l'élève peut se donner le droit de se définir et peut-être de changer son image de soi dans l'apprentissage. Mes sujets sont aussi des élèves que j'observe linguistiquement depuis deux ans. La participation d'un expert inconnu de mes élèves est primordiale pour éviter qu'ils ne se sentent jugés ou critiqués par moi : le but est d'explorer de nouvelles idées et non d'enclencher des comportements anciens. Ainsi, cet expert est spécialisé en anthropologie du film, dans les enjeux interculturels dans l'apprentissage linguistique (anglais et français) et les évaluations du type TOEIC, TOEFL, Cambridge, etc.

Les candidats seront choisis en deux étapes. La première consiste en un questionnaire d'évaluation de cours dont seules deux questions sont pertinentes pour ma recherche : la première leur demande s'ils pensent réussir, échouer au TOEIC ou sont indécis à ce sujet, et la seconde question les invite à pronostiquer leur score lors du prochain TOEIC. Les élèves sont alors répartis en trois catégories selon les réponses données. Le questionnaire n'est pas anonyme et par la suite les classes seront filmées pour trouver neuf élèves : trois pour chaque catégorie de réponse au questionnaire. Les élèves seront observés dans l'interaction avec moi - leur professeur, et avec d'autres élèves. Ceux qui pensent réussir sont aussi intéressants que ceux qui ne sont pas aussi optimistes.

Dans la partie d'autoconfrontation simple, l'élève regarde sa propre image en classe et la commente en tant que participant-spectateur. Il ne doit pas se sentir jugé et c'est pour cette raison qu'il n'est pas interrogé par son professeur à ce stade. Il faut qu'il se donne le droit d'analyser, d'interpréter, d'éclairer ou simplement de décrire ce qu'il fait en classe. Le but n'est pas de *simuler une situation ordinaire*, mais de la confronter avec une autre situation générée par l'observation et le commentaire de soi-même. (Clot et Faïta, 2000)

La dernière étape est l'autoconfrontation croisée où les élèves de deux catégories distinctes commentent ensemble la participation filmée de l'un d'eux tournée en classe. Si l'autoconfrontation éveille des questionnements sur l'activité de chacun, le dialogue entre homologues peut *ranimer ou révéler plus de résonances, corrélations et contradictions*. (Clot et Faïta, 2000)

⁵ Responsable de l'organisation du TOEIC durant plusieurs années, j'ai dû faire face à diverses reprises à des collègues exigeant copie

du corrigé d'examen lorsque leurs élèves se plaignaient d'un score insatisfaisant et hypothéquant leur obtention du titre d'ingénieur ou d'architecte.

Conclusion

Les résultats des TOEIC seront disponibles la première semaine de juin. Ceux qui ont réussi peuvent tranquillement terminer leur année de maîtrise, mais ceux qui ont échoué doivent trouver le moyen de réussir. Je veux accompagner les deux groupes tout le long de l'année prochaine pour voir comment les élèves en échec analysent et résolvent leur problème. Il s'agit également d'observer si le groupe qui a réussi approfondit ses compétences en anglais. Tous les élèves de maîtrise sont tenus à écrire un rapport en anglais avec l'aide d'un professeur d'anglais, mais ils n'ont pas de classe d'anglais traditionnelle.

Le but visé par cette recherche est d'abord de mieux comprendre le rôle que l'élève s'attribue dans son apprentissage : le voit-il comme une souffrance ou comme un avantage ? Éprouve-t-il le besoin de changer ou est-il satisfait de son sort ? Le but pédagogique est d'offrir à l'élève d'autres options d'apprentissage linguistique, surtout s'il est mécontent avec celles dont il a l'habitude et de l'aider à les mettre en œuvre pour dépasser la compétence exigée par le TOEIC et la performance attendue par la CTI et l'environnement académique. Il s'agit aussi de l'amener à adopter une attitude, un savoir-être cruciaux pour bien entamer et développer sa carrière d'ingénieur.

Bibliographie

- Clot, Y. (2011). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : P.U.F.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Théorie - Genres et styles en analyse du travail - Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Commission des Titres d'Ingénieur, La formation des ingénieurs au contexte international. (2012). Culture internationale et maîtrise des langues (dont niveau d'anglais), *Références et Orientations*, Tome 1, C.5.2, p. 57. Récupéré du site : <http://www.cti-commission.fr>
- Dubois, N. (2009). *La norme d'internationalité et le libéralisme*. Grenoble, France : PUG.
- Ministère de l'éducation nationale – Programmes : Collège (2006) *Anglais, palier 1*. Collège (2008) *Anglais, palier 2*.
- Lycée-LEGT (2011) *Langues vivantes, Littérature étrangère (série L)*. Chasseneuil, France : CNDP.
- Seligman, M. (1975/1992). *Helplessness – on Development, Depression and Death*. New York, NY : W. H. Freeman and Company.
- SURVEYLANG. (2012, 21 juin). *First European Survey on Language Competences – Final Report*, European Commission. Récupéré du site : http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf
- TOEIC Publications. (2014). *The TOEIC Listening and Reading Test. 2013 Report on Test Takers Worldwide*. Educational Testing Service : USA. Récupéré du site : <http://www.ets.org/toeic/publications/>
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions : An attributional approach*. Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Weir, C. (1988). *Communicative Language Testing*. Exeter, UK : University of Exeter - A. Wheaton et Co.

Thème 5

La spécificité des conditions de l'enseignement supérieur

Marie David	Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de L1	CENS / Nantes	Page 115
Hervé Tribet	Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ?	EFTS / JJ-Toulouse	Page 123
Ana-Laura Vega-Umaña	Entre deux cultures et deux identités : l'adaptation de quatre lecteurs de langue anglaise, aux spécificités des universités françaises	DILTEC / Sorbonne-Paris 3	Page 131

La condition enseignante dans l'enseignement supérieur pose des questions spécifiques parce que la grande majorité des enseignants y sont enseignants et chercheurs, que l'enseignement supérieur français est caractérisé par la dualité grandes écoles/universités et qu'un nombre impressionnant de réformes supranationales (processus de Bologne) ou nationales (lois portant sur l'organisation de l'enseignement et de la recherche, Investissements d'Avenir) ont contribué à remodeler le visage de l'enseignement supérieur français ces quinze dernières années. Par ailleurs, l'université s'est transformée en une université de masse accueillant plus d'étudiants aux profils hétérogènes dont la réussite n'est pas assurée. Dans ce cadre, un certain nombre de questions sont posées :

- Quelles sont les évolutions du travail des enseignants chercheurs et les transformations identitaires qui les accompagnent ?
- Comment penser une formation à la pédagogie des enseignants du supérieur ?
- Comment la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et les politiques nationales de l'enseignement supérieur affectent-elles la condition enseignante dans le supérieur ?
- Quels sont les facteurs, notamment institutionnels, favorisant l'investissement des enseignants chercheurs dans la fonction enseignement et le développement d'innovations pédagogiques ?
- De quelle façon les pratiques pédagogiques se transforment-elles, notamment sous l'effet des technologies numériques ? Plus généralement, est-il possible de dessiner les contours d'une pédagogie de l'enseignement supérieur adaptée à la double mission de formation professionnelle et de développement intellectuel de l'enseignement supérieur et à la diversité des publics accueillis ?
- Comment les enseignants du supérieur peuvent-ils favoriser la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et soutenir le développement de l'autonomie des étudiants ?

Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de L1

Marie David

Laboratoire CENS - Université de Nantes

Résumé

L'autonomie est considérée comme l'une des causes d'échec des étudiants de première année à l'université (L1). Très encadrés au lycée, ils seraient subitement livrés à eux-mêmes après le baccalauréat. Une enquête par observation directe, menée dans deux lycées et une université, montre au contraire que les pratiques pédagogiques découragent l'autonomie en contrôlant le travail des étudiants. Ceux-ci n'ont pas besoin d'être autonomes. Ils développent pourtant certaines formes d'autonomie, mais peu légitimes du point de vue des professeurs. Ces résultats conduisent à interroger la norme d'autonomie en première année de licence : l'enjeu principal en L1 n'est sans doute pas l'autonomie intellectuelle des étudiants.

Mots clés : autonomie, université, pratique pédagogique, étudiant

Abstract : Practical teaching and autonomy of the students of L1

Autonomy is considered as one of the causes of failure of the first year students at university. Very supported and helped during their high school years, they would be left to their own devices after baccalaureate. A direct observation survey in two high schools and an university shows quite the reverse : the educational practices discourage the students from being autonomous by supervising their work. They don't need to be autonomous. Nonetheless, they develop some forms of autonomy, which are not legitimate from the teachers' point of view. These results lead us to question the norm of autonomy in the first year at university : the main stake in first year of bachelor is probably not the intellectual autonomy of students.

Key words : autonomy, university, teaching practice, student

Pour citer cet article :

David M. (2015). Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de L1. *Inter Pares* α , 115-122. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : marie.david@univ-nantes.fr

Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de L1

Marie David

L'autonomie, ou plutôt le manque d'autonomie des étudiants, est une préoccupation largement partagée par les acteurs de l'enseignement supérieur, tant par les responsables institutionnels que par les organismes spécialisés dans l'orientation et le conseil des jeunes, ou encore les professeurs. Dans l'enquête réalisée par la Société Française de Physique, par exemple, les professeurs déplorent un manque d'autonomie des nouveaux étudiants de sciences après la mise en œuvre des nouveaux programmes de lycée¹.

L'autonomie des futurs étudiants est aussi une préoccupation importante dans l'enseignement secondaire. Pierre Périer relève ainsi que l'autonomie est devenue une catégorie de perception et d'évaluation des élèves par les professeurs (Périer, 2014). Elle figure en bonne place dans les lois d'orientation pour l'école (2005 et 2013) et dans le projet de nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La préoccupation croissante pour l'autonomie correspond à l'une des évolutions historiques de l'école (Gasparini, Joly-Rissoan, & Dalud-Vincent, 2009), l'extension de la forme scolaire (Vincent, 1980), qui est une des dimensions du processus de rationalisation des activités sociales. Dans l'école, le passage de la contrainte extérieure à l'intériorisation de cette contrainte par les élèves (et les professeurs) se développe à partir du XIX^e siècle. De plus en plus, les individus sont supposés accepter et intégrer par eux-mêmes les règles de l'école, et non pas seulement les subir.

Comme le souligne Anne Barrère, l'autonomie des élèves ou des étudiants se présente toujours sous la forme du manque : on déplore son absence (Barrère, 2003). Dans le même temps, on peut parler d'une injonction à l'autonomie des élèves et des étudiants : ceux-là sont supposés se conduire de manière autonome pour réussir leurs études, c'est-à-dire tenir leur rôle. Le développement de l'autonomie des étudiants, lors du passage du lycée aux études supérieures (Cosnefroy, 2012), est ainsi un enjeu

pédagogique. Le manque d'autonomie pourrait alors être un frein à l'obtention des diplômes supérieurs par les étudiants, alors que ce devrait être le cas pour 50 % d'une génération pour atteindre les objectifs des politiques publiques².

Le terme autonomie vient du grec « *autonomos* » : qui se régit par ses propres lois. Être autonome, c'est se donner à soi-même sa propre loi, définir pour soi, au contraire de l'hétéronomie, qui correspond à des règles imposées de l'extérieur. Si les étudiants à l'université sont autonomes, cela signifie qu'ils décident pour eux-mêmes selon les règles qu'ils ont eux-mêmes fixées. Mais de quoi ces étudiants peuvent-ils décider ? Quels sont les objets de l'autonomie à l'université pour les étudiants ?

Du point de vue des professeurs, l'enjeu de l'autonomie est étroitement lié à celui de la réussite des étudiants aux examens et à leur passage dans l'année supérieure. Il s'agit d'une autonomie intellectuelle : elle désigne le fait d'apprendre par soi-même, d'organiser son travail personnel, de sélectionner les savoirs importants, de choisir les manières appropriées de travailler. Les pratiques des enseignants à l'université encouragent-elles ou supposent-elles l'autonomie des étudiants ? Est-il nécessaire d'être autonome pour les étudiants à l'université ?

Pour répondre à ces questions, je m'appuierai sur une enquête réalisée entre 2012 et 2014, dans laquelle je me suis intéressée à deux disciplines scolaires, les sciences économiques et sociales et la physique-chimie, et à certaines des disciplines universitaires qui correspondent (physique, chimie, sociologie), dans la perspective ouverte par Becker et al. (1961) dans leur étude des étudiants de médecine. J'ai observé directement et de manière prolongée des séances de cours, dans deux lycées et dans les UFR (Unités de Formation et de Recherches) sciences et sociologie de l'université d'une grande ville de l'ouest. Dans chaque terrain, j'ai suivi des classes ou des groupes d'étudiants de première année de licence (L1) pendant une année. J'ai par ailleurs mené 73 entretiens, principalement avec les élèves, étudiants et professeurs suivis en classe portant sur des pratiques plus difficiles à observer (le travail de préparation des cours pour les professeurs, d'étude ou de réalisation d'exercices pour les étudiants). Ma présence longue dans chaque terrain (au moins un an) me permet d'observer les relations de travail entre

¹ Enquête sur l'impact des programmes de lycée en première année de l'enseignement supérieur, Société Française de Physique, réalisée du 24 juin au 25 septembre 2014.

² La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, publiée le 9 juillet 2013, reprend l'objectif

fixé en 2005 : « conduire plus de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. ».

les enseignants, les étudiants, de participer aux discussions informelles des uns et des autres, mais aussi à des réunions pédagogiques. J'étudie les contenus enseignés et appris, en observant directement les personnels et usagers de l'institution qui ont affaire à ces contenus, en particulier lors des séances de cours. Observer en même temps les enseignements au lycée et en L1 permet de comparer les deux niveaux et en particulier les formes de l'enseignement (les méthodes pédagogiques) ainsi que les contenus eux-mêmes (les savoirs).

Dans cet article, je m'intéresserai d'abord aux pratiques pédagogiques des professeurs qui enseignent en L1 dans les deux UFR enquêtées, puis aux pratiques de leurs étudiants afin de répondre à la question : l'autonomie des étudiants est-elle bien le problème central en L1 ?

1. Des pratiques pédagogiques limitant l'autonomie des étudiants de L1

L'enquête réalisée montre que les professeurs de L1 cadrent de manière importante le travail étudiant dans les cours, qu'ils balisent le savoir notamment en vue des évaluations, mais aussi qu'ils encadrent le travail étudiant en-dehors des cours. Ainsi on peut parler d'une injonction contradictoire à l'autonomie.

1.1 Les enseignants en L1 procèdent à un cadrage important du travail étudiant dans les cours

Dans les séances observées, les professeurs opèrent un contrôle sur la prise de notes des étudiants (Bourgin, 2011). J'ai ainsi observé des enseignants qui dictent leur cours ou l'écrivent entièrement au tableau (y compris en amphithéâtre). A l'oral, des indications formelles ou informelles sont données qui permettent aux étudiants de savoir ce qu'ils doivent noter. Parfois le professeur le dit clairement (« *notez cela maintenant* »), parfois il change son débit ou son ton, répète au moins deux fois une phrase sans reformuler, etc. Il existe d'autres manières de cadrer la prise de notes des étudiants : en notant les phrases essentielles au tableau, en indiquant aux étudiants ce qui est important et qu'ils doivent noter, en répétant plusieurs fois une même information. Ces indications, répétées d'une séance sur l'autre, harmonisent la prise de notes des étudiants et définissent de manière concrète les savoirs dispensés. Un professeur de physique, qui enseigne depuis vingt ans à l'université, explique pourquoi il écrit son cours au tableau :

J'ai remarqué au fur et à mesure des années, que, bon c'est peut-être une erreur de ma part, mais [ils] ne savaient pas prendre des notes etc, et du coup moi j'écris vraiment tout ce que je veux qu'ils aient écrit. Enfin tout ce que je pense qu'il serait utile qu'ils aient écrit si jamais à un moment ils relisent leurs notes... donc quand je m'aperçois que j'énonce une phrase et que je me dis « ha bah tiens finalement ça c'est important », je vais l'énoncer, et puis trente secondes après et bien je l'écris. Tu vois, je fais ce truc qu'est un peu bizarre, qui me semble bizarre parce que c'était pas forcément comme ça de mon temps, mais je me suis rendu compte que sinon c'était... enfin je passais dans les rangs, je voyais rien sur les trucs... Et je le fais, alors en L1 à la limite c'est pas grave mais je le fais aussi en L2, parce que sinon je crois que les étudiants, ils savent pas prendre le... ils ne sauraient pas récupérer disons l'information que je leur ai donnée.

Les professeurs sélectionnent l'essentiel du cours et contrôlent la prise de note des étudiants. Ce type de pratique est largement généralisé dans mes observations. Il est plus fréquent dans les cours en petit groupe que dans les cours magistraux parfois donnés en amphithéâtre, mais les premiers représentent la majorité des cours de L1 dans les UFR enquêtées.

Dans l'UFR sciences, les professeurs distribuent aux étudiants de première année des photocopiés de cours. Non seulement ceux-ci se réduisent souvent à ce qui est considéré comme essentiel par les professeurs, mais encore leur mise en page présente certains savoirs comme indispensables à retenir : par l'usage d'encadrés, de caractères gras, etc. Dans un photocopié de physique (statique), on trouve même une fiche-résumé à la fin de chaque chapitre qui reprend les lois, les formules, et les procédures de résolution des exercices susceptibles d'être demandés à l'examen.

Donc les professeurs désignent ce qui est important à retenir, et les étudiants ont peu de marges de liberté à ce sujet. L'insistance des professeurs de L1 sur l'essentiel, la tendance à réduire les savoirs, à simplifier, se retrouve d'ailleurs dans le discours de certains qui considèrent que l'important à ce niveau n'est pas de comprendre mais d'apprendre les bases. En L1 les étudiants doivent admettre les savoirs et les retenir (les connaître), ensuite ils chercheront à les comprendre.

1.2 Les évaluations comme mode de contrôle du travail

Comme au lycée, les étudiants de L1 sont incités à travailler régulièrement par la mise en place d'évaluations fréquentes, utilisées comme mode de

régulation de l'assiduité et du travail, en particulier en sciences. En chimie, des professeurs utilisent des « contrôles surprise ». En sociologie, quelques enseignants de TD organisent des vérifications systématiques du travail, comme le fait de ramasser par tirage au sort des fiches de lecture pour obliger tous les étudiants à lire l'ensemble des textes distribués.

Pour le déroulement des cours, comme pour les évaluations, les professeurs de L1 utilisent avec leurs étudiants des techniques scolaires d'enseignement, car ils se représentent leur public comme scolaire. Ils adaptent leurs exigences aux caractéristiques réelles ou supposées des étudiants, dont ils n'attendent pas des pratiques de travail spécifiques, comme l'avait remarqué Montfort (2000, p. 6). Plusieurs professeurs de L1 racontent comment ils ont fait évoluer leurs modalités d'évaluation pour limiter la difficulté pour leurs étudiants (et pour éviter les mauvaises notes).

Ce souci de réduire la difficulté des étudiants en encadrant davantage leur travail, et donc en réduisant leur autonomie, répond en partie à une nécessité de gestion des flux d'étudiants. Depuis le milieu des années 2000 en sociologie, et dès le milieu des années 1990 en sciences (Convert, 2003), les universités ont dû faire face à une baisse des effectifs et à une concurrence accrue avec les autres filières de l'enseignement supérieur (classes préparatoires, STS, IUT, écoles spécialisées). La nécessité de capter la clientèle et de la conserver pour le maintien des filières a conduit à une modification des pratiques pédagogiques. C'est tout à fait explicite en sciences : un travail important a été conduit dans les UFR de sciences pour rapprocher les pratiques de celles du lycée, de façon à attirer et garder les étudiants.

1.3 Le cadrage par les professeurs du travail étudiant en-dehors des cours

Quelle autonomie est requise chez les étudiants de L1 concernant leur travail personnel, en-dehors de la classe ? Cette question rejoint celle de la gestion, par les étudiants, de leur temps « libre », c'est-à-dire de leur temps hors cours.

Un des changements supposés entre le lycée et l'université, c'est que le nombre d'heures de cours serait moins élevé, tandis que le temps de travail personnel augmenterait. Si le temps de cours se réduit, le temps que les étudiants ont à gérer par eux-mêmes augmente mécaniquement. Ils peuvent y mettre du travail personnel pour leurs études, des activités rémunérées, des loisirs, du repos, etc. Mais on ne peut pas dire globalement que les étudiants de L1 ont moins de cours que les lycéens : cela varie fortement selon les

disciplines. En sciences, l'horaire hebdomadaire est comparable à celui du lycée, tandis qu'il est un peu inférieur en sociologie. Donc si les étudiants de sociologie par exemple doivent être plus autonomes dans la gestion de leur travail, et globalement de leur temps « libre » puisqu'ils ont moins d'heures de cours, ce n'est pas le cas des étudiants de sciences.

Par ailleurs les demandes enseignantes concernant les travaux personnels des étudiants viennent contraindre cette liberté de gérer leur temps. Plus les consignes sont précises, plus le travail personnel sera encadré et homogénéisé. Les demandes des professeurs rythment le temps personnel des étudiants. En sciences, les étudiants ont systématiquement des exercices à faire d'un cours à l'autre, ils doivent préparer les travaux pratiques, etc. Les consignes de résolution des exercices sont très précises : chaque professeur attend que les exercices soient résolus et rédigés de la manière dont il l'a demandé. Les exercices étant donnés d'une fois sur l'autre, en fonction de l'avancée du cours, il y a peu de marges de manœuvre pour les étudiants pour organiser librement leur travail. Le travail est moins rythmé en sociologie, mais comme les professeurs déplorent le manque de travail de leurs étudiants, et leur faible autonomie, ils tendent à encadrer davantage leur travail. Les étudiants ont la possibilité de faire autre chose en plus, ou de ne pas faire le travail demandé, mais c'est prendre le risque de s'exposer à des sanctions (des réprimandes, l'exclusion du cours), d'autant que, comme on l'a vu, des formes de vérification du travail demandé sont organisées. La faible autonomie requise dans le travail personnel peut être illustrée par l'inutilité de lire les bibliographies en sociologie, ce que montre cette interview :

Professeur (P) de sociologie, enseigne depuis vingt ans : il parle des monographies à partir desquelles il prépare son cours.

Enquêtrice : *et quand vous dites que vous travaillez sur des monographies, ça veut dire que concrètement les étudiants vont lire des choses ?*

P : *non. Enfin, ils le font, c'est de leur propre volonté. J'indique les textes dans les bibliographies. Je conçois mon cours uniquement pour que, de sorte qu'il puisse être suffisant pour l'obtention de l'examen. C'est à dire que je ne vais pas, je ne pose pas par exemple de question qui serait piège, qui ne figurerait que dans un texte mentionné en bibliographie ; tout ce que je soumetts à l'examen est dit dans le cours. Ensuite je précise aux étudiants « voilà les ouvrages qu'il est indispensable de lire ». Mais c'est un vœu pieu. Je le souligne en gras. Après ils font ce qu'ils veulent.*

Paradoxalement, tout en contrôlant assez fortement le travail de leurs étudiants, les professeurs de L1

observés leurs demandent d'être autonomes, ou leurs reprochent de ne pas l'être suffisamment. Ils exhortent leurs étudiants à l'autonomie, en leur demandant de prendre des initiatives, mais mettent en place des dispositifs qui rendent l'autonomie inutile, voire contre-productive : il est tout à fait possible de satisfaire aux exigences professorales sans être autonome. En ce sens on peut parler d'une *injonction contradictoire à l'autonomie* : les professeurs de L1 demandent à leurs étudiants d'être autonomes dans leur travail, mais ils encadrent précisément ce travail et limitent les possibilités de variations.

Paradoxalement, tout en contrôlant assez fortement le travail de leurs étudiants, les professeurs de L1 observés leurs demandent d'être autonomes, ou leurs reprochent de ne pas l'être suffisamment. Ils exhortent leurs étudiants à l'autonomie, en leur demandant de prendre des initiatives, mais mettent en place des dispositifs qui rendent l'autonomie inutile, voire contre-productive : il est tout à fait possible de satisfaire aux exigences professorales sans être autonome. En ce sens on peut parler d'une *injonction contradictoire à l'autonomie* : les professeurs de L1 demandent à leurs étudiants d'être autonomes dans leur travail, mais ils encadrent précisément ce travail et limitent les possibilités de variations.

L'exigence politique de diplômé davantage d'étudiants, ainsi que les critiques faites à l'université (parfois par les universitaires eux-mêmes, comme le montrent Bodin et Orange, 2013) qui laisserait les étudiants livrés à eux-mêmes et favoriserait ainsi l'échec en licence, incitent les enseignants à surveiller et contrôler le travail étudiant. Les dispositifs du Plan Réussite en Licence de 2008 (tutorat, soutien, développement des cours en petits groupes), en même temps que le développement d'une vulgate pédagogique sur l'adaptation aux étudiants et la nécessité de découper et simplifier les tâches, ont contribué à modifier en partie les pratiques pédagogiques.

En résumé, alors que l'autonomie s'impose à la fois dans les prescriptions officielles et dans le discours des enseignants comme une clé de gestion du travail et de réussite des étudiants, les pratiques pédagogiques ne reposent pas, dans les situations observées, sur un travail autonome.

2. Quelles formes d'autonomie pour les étudiants de L1 ?

Les pratiques d'études répondent aux consignes enseignantes, et sont donc peu autonomes du point de

vue des professeurs. Ce qui ne signifie pas qu'il n'existe pas certaines formes d'autonomie étudiante.

2.1 Les étudiants font ce que les professeurs demandent

On a vu que les enseignants, par leur travail, cherchaient à contrôler la prise de notes étudiante. Les étudiants répondent effectivement aux consignes et aux indications qui leur sont données : quand le cours est dicté ou écrit au tableau, ils se contentent pour la plupart de copier, et écrivent rarement plus. Dans les autres cas, les étudiants prennent des notes par eux-mêmes, qui consistent généralement à essayer d'écrire le plus de choses possibles. Ils peuvent alors s'appuyer sur les indications des professeurs qui indiquent ce qui est essentiel à retenir. Plus la prise de notes est cadrée par le professeur, c'est-à-dire dans la grande majorité des cours en petit groupe, plus la prise de notes des étudiants est homogène (il y a peu de variations d'un cahier à l'autre).

Ce qui est écrit sur le support des étudiants (ou sur le photocopié) consiste en une réduction des savoirs enseignés : seule une petite partie de ce qui est énoncé ou expliqué pendant le cours est finalement écrit. Or ce sont leurs supports écrits que les étudiants apprennent avant les évaluations, si bien qu'ils apprennent une faible part des savoirs enseignés, et que cette part est très standardisée lorsqu'elle a été définie par le professeur. « *en général, tout ce qui est encadré est à apprendre par cœur, et tout ce qui est en gras* » me dit un étudiant de première année de physique-chimie, pendant un cours. Certains étudiants, perpétuant une pratique acquise au lycée, procèdent à une seconde réduction des contenus en réalisant des fiches de cours, sur lesquels ils indiquent le plan, les formules et lois, les définitions, rarement des exemples ou des explications. Sur ces fiches ne figurent pas les démonstrations ou les développements.

Le travail étudiant en-dehors des cours est lui aussi très dépendant des consignes professorales. Il y a bien des étudiants qui ne réalisent pas le travail demandé, mais ceux qui le font suivent globalement les consignes des professeurs : ils résolvent les exercices d'une fois sur l'autre, ils lisent les textes demandés. Les étudiants enquêtés disent souvent qu'ils ne font pas tout le travail demandé par les professeurs, mais surtout ils en font très rarement davantage que ce qui est explicitement demandé.

Extrait d'entretien avec un étudiant de première année en sociologie, en mars :

Étudiant (E) : *Si je vais à la BU c'est plutôt quand j'ai des trous en journée, donc de 10h à midi, où j'en*

profite pour lire le recueil qu'on nous a distribué. [...] J'ai pas dû utiliser un des bouquins de la BU encore...

Enquêtrice : *pourtant y'en a !*

E : *oui. Mais on a tous les textes, en fait on nous donne déjà tous les textes, donc on n'a pas besoin de chercher dans les livres.*

Cette façon de travailler est parfois qualifiée de « scolaire », au sens péjoratif, par les enseignants : les étudiants de L1 font ce qu'on leur demande, et pas plus. Les étudiants enquêtés manifestent une forme de bonne volonté dans leur travail, fournissant les efforts requis dans le but de réussir l'examen. Ce qui conduit à relever un autre paradoxe : les professeurs donnent un grand nombre de clés pour réussir les examens de première année, les étudiants assidus suivent en majorité ces conseils (et n'en font pas plus), et pourtant les professeurs se plaignent du manque d'autonomie des étudiants. Autrement dit, il faudrait que les étudiants *par eux-mêmes* sachent qu'il faut en faire plus que ce qui est demandé, et surtout qu'ils sachent quoi faire en plus. Dans les cours observés on ne peut pas reprocher aux étudiants présents de ne pas se soucier de réussir aux examens : ils cherchent au contraire à obtenir du professeur toutes les indications nécessaires pour les réussir (demandes de précisions sur le contenu et la forme des évaluations, sur la manière dont il faut rédiger les réponses, etc).

Du point de vue des étudiants de L1 enquêtés, le principal problème n'est donc pas d'être autonomes, mais bien d'identifier les attentes des professeurs et de suivre leurs consignes de la manière la plus précise possible, ce qui suffit à avoir des notes convenables à l'examen.

2.2 Des pratiques autonomes peu légitimes ou invisibles

Pourtant les étudiants de L1 ont bien des pratiques autonomes, mais ces pratiques ne sont pas celles qui sont prévues ou souhaitées par leurs professeurs.

Même s'ils ont moins de cours que les étudiants de classes préparatoires ou d'IUT, et parfois moins que les lycéens, les étudiants disent manquer de temps pour réaliser l'ensemble du travail requis par les professeurs. Ils procèdent donc à des arbitrages entre temps personnel et temps d'études, et pour ce second ensemble un arbitrage entre les différentes tâches d'études. C'est ainsi que les étudiants enquêtés racontent comment ils choisissent entre les différents travaux qu'ils ont à réaliser.

Ils classent les travaux à faire en différentes catégories (indispensable, à essayer mais pas forcément à finir, superflu) et ne réalisent pas tout le travail demandé. Ce classement varie d'un étudiant à l'autre. Il s'agit d'une forme d'autonomie des étudiants, qui permet de s'économiser, mais qui n'est pas considérée comme légitime par les enseignants : ces derniers considèrent plutôt que l'autonomie consiste à faire tout le travail qu'ils demandent, plus autre chose.

On peut citer également les pratiques de mutualisation et d'entraide entre les étudiants, très nombreuses dans les UFR enquêtées. Ils organisent des procédures pour mutualiser leur prise de notes, s'échanger des informations, se répartir le travail, etc. Ils utilisent aussi des outils numériques comme les groupes Facebook ou les Dropbox, qui leur permettent d'accéder à tous les cours (y compris ceux auxquels ils n'ont pas assisté), et qui sont alimentés par les redoublants ou les anciens étudiants de L1, de sorte qu'il est possible d'avoir tout un cours dès le début du semestre.

Les réseaux sociaux permettent de résoudre à plusieurs les exercices difficiles (comme le travail en groupe à la bibliothèque universitaire), mais aussi de répartir le travail. Le travail en groupe (préconisé voire prescrit par les professeurs) est souvent un travail de découpage du travail, si bien par exemple que deux élèves devant faire un exposé sur un texte n'en liront chacun que la moitié.

L'autonomie peu légitime se manifeste aussi dans la manière de choisir les cours auxquels on doit assister, et ceux dont on peut se dispenser, mais aussi l'attention portée au contenu du cours : on peut parler d'une attention oblique dans certains cours. Les étudiants de L1, non soumis à une assiduité obligatoire, sont en partie autonomes dans le choix des cours auxquels ils assistent. Loin d'être guidé par la seule paresse, ce choix procède au contraire d'une réflexion collective sur les « bons » cours et les « mauvais », ceux auxquels il est utile de se rendre ou pas.

De leur côté, les pratiques autonomes légitimes, comme lire des livres ou faire des exercices supplémentaires, comportent des risques. Certains étudiants, qui interviennent en classe pour poser des questions ou donner des informations jugées en avance par rapport au déroulement prévu du cours, se le voient reprocher par les professeurs. Ils sont considérés comme des perturbateurs, car ils ne suivent pas la règle du jeu qui consiste à laisser le professeur maître de l'avancement du cours. Lors des évaluations, résoudre un exercice d'une manière non conventionnelle, c'est prendre le risque d'être sanctionné, pour non-respect de la manière de faire, imposée.

Un professeur de physique m'explique ainsi que : *ce qui importe en première année c'est d'être capable de reproduire la méthodologie imposée de résolution des exercices. Les étudiants doivent impérativement suivre les étapes prescrites de résolution sous peine de se voir sanctionné à l'évaluation.*

Enfin, l'autonomie qui est censée faire défaut aux étudiants de licence est une autonomie intellectuelle, dans l'organisation et la réalisation du travail personnel. Or il existe une autre forme majeure d'autonomie pour les nouveaux étudiants : celle qui consiste à avoir un logement en-dehors du domicile des parents, ou à avoir un emploi rémunéré pendant l'année universitaire. L'organisation autonome de la vie personnelle constitue un changement majeur pour beaucoup de jeunes entre le lycée et l'université. Vivre en-dehors du domicile parental pour la première fois, devoir gérer en partie seul les contraintes matérielles et administratives que cela engendre suppose ou provoque une forme d'autonomie poussée chez les jeunes. De même, occuper un emploi salarié contraint à concilier deux emplois du temps (celui des études et celui de l'emploi), à organiser ses temps de travail et son temps libre (sans compter les déplacements, etc). Mais cette autonomie est peu prise en compte par les professeurs de L1.

Conclusion

Le manque d'autonomie est désigné comme l'une des principales causes d'échec des étudiants de licence. Les étudiants enquêtés sont en effet peu autonomes, s'agissant des pratiques autonomes légitimes du point de vue des professeurs. Pourtant ils développent bien certaines formes d'autonomie, dans la gestion de leur vie personnelle, dans la manière de choisir les cours et de s'économiser, de mutualiser les ressources, etc. Si les sortants du lycée arrivent en L1 sans vraiment être autonomes, c'est sans doute parce qu'ils n'ont pas appris à l'être à l'école. Mais non seulement on ne leur apprend pas réellement à l'être en L1, mais encore les pratiques pédagogiques découragent cette autonomie.

L'enquête réalisée dans deux UFR montre ainsi que ce qui importe, ce n'est pas d'être autonome mais au contraire de suivre à la lettre les consignes professorales, qui délimitent les savoirs importants et qui encadrent fortement le travail étudiant. Être autonome n'est pas indispensable pour être étudiants de première année ni pour valider ses examens ; cela peut même être risqué puisque les étudiants se le voient reprocher par les professeurs dans certains cas (lorsque ces derniers jugent que cela perturbe le cours ou que la méthode prescrite n'est pas respectée). Sous cet aspect, la première année de licence se rapproche d'une forme

scolaire d'enseignement supérieur dont les classes préparatoires constituent l'archétype.

Mon enquête ne me permet cependant pas de dire si le travail étudiant reste aussi cadré par les professeurs au-delà de la L1. On peut au contraire supposer que plus les étudiants avancent dans leurs études, plus leur autonomie est réellement requise. Une autre question serait donc de savoir comment les étudiants apprennent l'autonomie dans la suite de leurs études. Cela interroge aussi sur les possibilités qu'ont les enseignants de susciter cette évolution : si des pratiques très encadrées limitent l'autonomie, il ne suffit pas de laisser les étudiants entièrement libres pour qu'ils développent des pratiques autonomes. De ce point de vue, la formation des enseignants du supérieur paraît incontournable ; elle pourrait par exemple être l'occasion de diffuser les recherches sur les conditions de l'autorégulation de leurs apprentissages par les étudiants (Cosnefroy, 2010).

Bibliographie

- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, France : PUR.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. L. et Strauss A. (1961). *Boys in white: student culture in medical school*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bodin, R., Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-bauges, France : Croquant.
- Bourgin, J. (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? *Sociologie du travail*, 53(1), 93-108.
- Convert, B. (2003). La « désaffection » pour les études scientifiques. *Revue française de sociologie*, 44(3), 449-467.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, 69, 111-118.
- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O. et Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les

- collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 168, 93-109.
- Montfort, V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences. *Sociétés contemporaines*, 40(1), 57-76.
- Périer, P. (2014). Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? *Recherches en éducation*, 20, 42-51.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon, France : PUL.

Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ?

Hervé Tribet et Sébastien Chaliès

Laboratoire EFTS - Université Jean Jaurès de Toulouse

Résumé

Cette communication cherche à apprécier si la scénarisation d'un dispositif de formation professionnelle de nature hybride, en présentiel avec un formateur universitaire et à distance sur une plateforme de formation, à partir de postulats théoriques, peut avoir un impact sur l'activité professionnelle de néotuteurs de stage et des enseignants stagiaires dont ils ont la responsabilité. Le dispositif de cette étude est fondé sur une théorie de la formation dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste principalement inspirée de la philosophie analytique de (Wittgenstein, 2004). Les premiers résultats montrent que la mise en œuvre de ce dispositif transformatif de formation contribue à multiplier les activités de suivi de la formation et à optimiser les expériences professionnelles des formés. Pour les formateurs, la multiplicité des activités de suivi a eu un impact sur la nature de leurs suivis des trajectoires de formation.

Mots clés : Pédagogie universitaire, plateforme de formation, professionnalisation, apprentissages distants

Abstract : Platforms of remote formation to the service of university pedagogy : and if one questioned the activity of the trainers to judge some ?

This study is trying to determine whether the script of a hybrid vocational training system, designed and conceived from a single theoretical framework (Bertone, Chaliès and Clot, 2009), may have an impact on the professional activity of new training tutors and their preservice teachers. The training device of this study is based upon a training theory which epistemological underpinnings come from a cultural anthropology mostly inspired by the analytical philosophy of Wittgenstein (2004). We supposed that creating situations of accompanied training followed professional learning in a hybrid learning context, lead to helpful gradually learning support, through a multi-purpose distant phase on platforms, and face to face with teachers. The first results show that to maintain a continuity of training situations helped to optimize training professional experiences, and the multiplicity of monitoring activities had an impact on the nature of the followed training paths of training tutors.

Key words : university teaching, blended learning, professionalization, distance learning

Pour citer cet article :

Tribet, H. et Chaliès, S. (2015). Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ? *Inter Pares* α , 123-129. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : herve.tribet@univ-tlse3.fr et sebastien.chalies@univ-tlse2.fr

Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ?

Hervé Tribet et Sébastien Chaliès

Deux constats de départ peuvent être considérés comme *a priori* constitutifs à cette étude. D'une part, lorsque l'on interroge la nature de l'évolution des pratiques du numérique à l'université, on peut constater avec de nombreuses études (Ito et al., 2010 ; Lenhart et al., 2008) que les technologies ont contribué à changer la manière dont les formés apprennent, se professionnalisent, et finalement se socialisent au sein de l'université. D'autre part, l'observation des méthodes de formation exploitées à l'université laisse entrevoir leur évolution significative depuis 20 ans, ceci notamment sous l'influence d'un objectif de plus en plus significatif de professionnalisation des étudiants. De récents travaux relatifs aux environnements de formation professionnels permettent d'ailleurs de délimiter les registres d'intervention et les compétences à développer pour les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, dans une articulation réflexive entre « la nature des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner dans une classe de situations professionnelles » (Ria et Rouve, 2009). Dans ce contexte, les échanges et controverses relatifs à la conception des environnements de formation des enseignants accordent un rôle central au principe de l'alternance, et aux dispositifs de formation dits à distance (Eneau et Simonian, 2011 ; Guérin, Kermarrec, et Péoc'h, 2010 ; Peraya et Peltier, 2012 ; Terrell et al., 2012). La croissance de l'offre de formation en ligne serait par ailleurs un bon levier pour transformer le rôle des formateurs et les modalités d'enseignement alternant les temps de formation en présence et à distance (Béziat, 2012 ; Ferone, 2011 ; Karsenti, Garry, et Benziane, 2012 ; Quintin, 2008).

Une revue de la littérature scientifique restreinte aux modalités de formation de nature « hybride » c'est-à-dire proposant des temps de formation en présentielle et à distance (Charlier, Deschryver, et Pereya, 2006), et relatif au développement professionnel des enseignants novices en cours de formation universitaire permet d'établir trois principaux constats. Tout d'abord, on observe que nombreux sont les déterminants qui légitiment l'aménagement de ces dispositifs de

formation professionnelle. À titre d'exemple on identifie souvent la nécessité d'aménager l'accompagnement des formés par une réflexion autour du rôle et des missions accordées au tutorat en situation d'apprentissage à distance (Bourdet, 2011 ; Eneau et Simonian, 2011 ; De Sève, 2013) et pour accompagner les dimensions cognitive, affective et psychomotrice des formés (Liu, 2012). D'autre part, de nombreuses études montrent l'importance accordée au contrôle du temps (Hyer et al., 2004) et des espaces de formation (Albero et Kaiser, 2010 ; Jézégou, Lameul, Bataille et Frégné, 2009). On parle d'aménagements technologiques stimulants (Chang, Zhi-Feng Liu, 2011), ou d'aménagements des espaces de travail propices à l'exploitation des interactions sociales qui se créent soit entre formés, soit entre formés et formateurs (Casey, 2013 ; Creuzé, 2010 ; Eneau et Develotte, 2012 ; Ferone, 2011), soit dans l'engagement des formés (Ferone, 2011 ; Gélis, 2013 ; Sadaf, Newby et Ertmer, 2012). La littérature du domaine documente également les modalités d'aménagement de ces dispositifs hybrides de formation professionnelle. On s'accorde fréquemment sur l'idée d'une nécessaire réflexion sur l'ingénierie pédagogique des scénarios d'apprentissage (Decamps, 2009, Elke, 2013). L'attention est ordinairement portée sur leur conception et leur mise en œuvre (David, George, Godinet et Villiot-Leclercq, 2007 ; Eneau et Simonian, 2011 ; Moussay, 2013 ; Quintin, 2008), mais aussi sur l'alternance de l'aménagement des dispositifs de nature synchrone, en présence des formés, ou asynchrones (Bruillard, 2008 ; Jézégou, 2010)). Dans le détail, pour certains auteurs, l'aménagement consiste à organiser des ateliers de pratique professionnelle (Jézégou et al., 2009 ; Sève, 2013), à simuler l'activité professionnelle en situations de classes virtuelles (Karsenti, Garry et Benziane, 2012 ; Quintin, 2008 ; Savarieau et Daguët, 2013), à participer à des simulations du travail (Allan, Erickson, Brookhouse et Johnson, 2010 ; Badiee et Kaufman, 2014), à développer la vidéo formation (Leblanc, 2012 ; Moussay, 2013 ; Ria et Leblanc, 2011), voir même à proposer des pratiques fictionnelles ou de mimésis (Horcik et Durand, 2011 ; Schaeffer, 2005).

Enfin un dernier constat émerge. Il est relatif à certaines limites dans l'usage de ces dispositifs. Parmi celles-ci, les auteurs mettent en avant une trop fréquente reproduction des pédagogies traditionnelles (Larose, Lenoir, Karsenti et Grenon, 2002 ; Lebrun, 2004, 2011) au sein des plateformes de formation. Toute la littérature confirme par exemple que les rôles des formateurs universitaires sont souvent ceux qui leur sont attribués au sein des pédagogies traditionnelles, comme par exemple, celui consistant à décliner des contenus et/ou à évaluer la compréhension de ceux-ci

par les formés (Karsenti et al., 2012 ; René, 2012), et qui apparaissent finalement comme dérivés de l'activité traditionnelle des enseignants (Alvarez, Guasch et Espasa, 2009 ; Guasch, Alvarez et Espasa, 2010). Ces quelques exemples d'aménagements des dispositifs de formation distants seraient donc de nature à illustrer, entre autres, les constats de fragmentation du e-learning (Blandin, 2012 ; Cristol, 2014 ; Frayssinhes, 2013).

Notre revue de littérature, nous amène surtout à constater que rares sont les travaux ayant évalué l'efficacité des apprentissages dans un contexte hybride de formation pour professionnaliser (Blandin, 2012 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014), et plus précisément ceux ayant observé la nature des suivis de ces apprentissages dans un contexte hybride de la formation. C'est à ce niveau que l'objet de cette recherche se situe. Cette étude cherche plus exactement à apprécier les retombées d'une plateforme de formation, structurée à partir de postulats d'une théorie de la formation, sur l'activité de formateurs de terrain tuteurs novices (TN) dans leurs fonctions de conseillers pédagogiques auprès d'enseignants stagiaires (ES). L'hypothèse de départ est la suivante : en créant des situations de formation lors desquelles un formateur universitaire (FU) accompagne les différents suivis des apprentissages professionnels (ici relatifs à la fonction de tuteur) dans un contexte hybride de formation, le dispositif de formation alimente la formation professionnelle des formés.

1. Cadre théorique

Cette étude de cas est extraite d'un programme de recherche sur la formation professionnelle dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste (Bertone et Chaliès, sous presse ; Bertone, Chaliès et Clot, 2009 ; Chaliès, Amathieu et Bertone, 2013) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Elle emprunte à ce programme deux de ses hypothèses constitutives.

La première hypothèse postule qu'effectuer un travail et se former à ce travail nécessite de s'engager dans un double régime de réflexivité. Dans la conceptualisation théorique proposée, travailler revient à mener des actions gouvernées par des règles et/ou à réaliser des actions qui sont le suivi de règles (Ogien, 2007). Le premier régime est en rapport avec l'émergence de capacités normatives permettant de percevoir « sous un certain aspect » les faits de métier et de parvenir à trouver un « air de famille » (Wittgenstein, 2004) entre des situations singulières. Le second régime est en rapport avec la réalisation

même d'actions considérées par des « autrui significatifs » comme satisfaisantes et signifiantes dans un contexte institué. L'action réalisée est alors « gouvernée par les règles » (Wittgenstein, 2004). Ainsi, si mon travail de tuteur consiste par exemple à conseiller un ES, je vais agir conformément à des règles et/ou suivre des règles pour en parler. Ces règles sont constitutives (culturellement) de ce que la communauté considère comme une activité de conseil.

La deuxième hypothèse postule que toute formation à un travail repose sur des activités spécifiques d'enseignement de règles, d'accompagnement de leurs suivis et de leur interprétation : former revient à mener une activité d'enseignement ostensif de règles permettant aux tuteurs novices de s'engager dans des expériences professionnelles. La signification, la compréhension et la réalisation d'actions professionnelles adéquates requièrent un apprentissage préalable de « règles » (Wittgenstein, 2004) de métier. Ces règles ne sont rien d'autre que des « expériences normatives situées » (Lähtenmäki, 2003) acceptées par la communauté professionnelle, rendant intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun (Bouveresse, 1987 ; Livet, 1993). Elles font autorité pour le travailleur car elles constituent autant de standards de correction au sein de cette communauté. Elles ne déterminent cependant pas leur propre application en ce que l'acteur qui les suit peut à tout instant s'en écarter, décider de les transgresser ou en rejeter le suivi (Descombes, 2004). Pour l'apprenant, les règles constituent une sorte de « grammaire » expérientielle qui sert de véritable mètre-étalon pour pouvoir reconnaître et/ou juger de la conformité des actions entreprises (Berducci, 2005) aux prescriptions de métier (Clot, 2008). Mais cette grammaire expérientielle n'est pas une entité monolithique à connaître et intérioriser pour espérer réussir dans l'exercice quotidien du métier. Cet apprentissage de règles nécessite l'engagement des FU dans une activité d'« enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle ils partagent la signification d'expériences professionnelles considérées comme exemplaires. Pour ce faire, ils dressent pour chacune de ces expériences un « lien de signification » (Wittgenstein, 2004) entre (i) une expérience langagière visant à la nommer, (ii) les aspects de la règle, autrement dit les exemples décrits et/ou montrés en correspondance et (iii) la présentation des résultats qui y sont usuellement associés par les professionnels. Ce sont ces liens de significations enseignés qui servent ensuite de véritables expériences « mètres étalons » pour les TN lorsqu'ils s'engagent dans de nouvelles situations de formation menées en présentiel à l'Ecole supérieure de pédagogie et d'éducation (ESPE), à distance sur la plateforme de

formation, mais aussi dans leur pratique professionnelle ordinaire en établissement scolaire.

Former revient à accompagner les premiers suivis par les TN des règles préalablement enseignées. À l'enseignement d'une règle par les FU ne correspond pas son apprentissage immédiat par les TN. Les FU s'engagent alors dans une activité dite d'accompagnement de ces premiers suivis. Par cet engagement, ils cherchent à rendre possible les premiers suivis (par exemple en aménageant la situation de travail) et à faire en sorte qu'ils aboutissent aux résultats attendus y étant usuellement associés et s'engagent si nécessaire dans une activité complémentaire « d'explications ostensives » (Wittgenstein, 2004). Ils s'efforcent alors de multiplier les exemples décrits et/ou montrés pouvant être associés aux règles enseignées de sorte de lever les mésinterprétations éventuelles des formés et leur permettre, au final, de les suivre seuls et de façon acceptable, c'est-à-dire comme attendue par la communauté professionnelle.

Enfin former revient à engager une activité d'accompagnement de l'interprétation des règles préalablement apprises par les acteurs. Lorsque les règles sont apprises, leurs suivis par les TN dans de nouvelles situations de formation (par exemple les confrontant à de nouveaux enregistrements vidéo) et/ou de conseil pédagogique nécessitent théoriquement leur « interprétation » (Chaliès et al., 2013). Ces suivis « interprétés » des règles apprises renvoient théoriquement à un usage extensif des liens de signification appris, pouvant théoriquement être assimilé au développement professionnel des formés.

2. Méthode

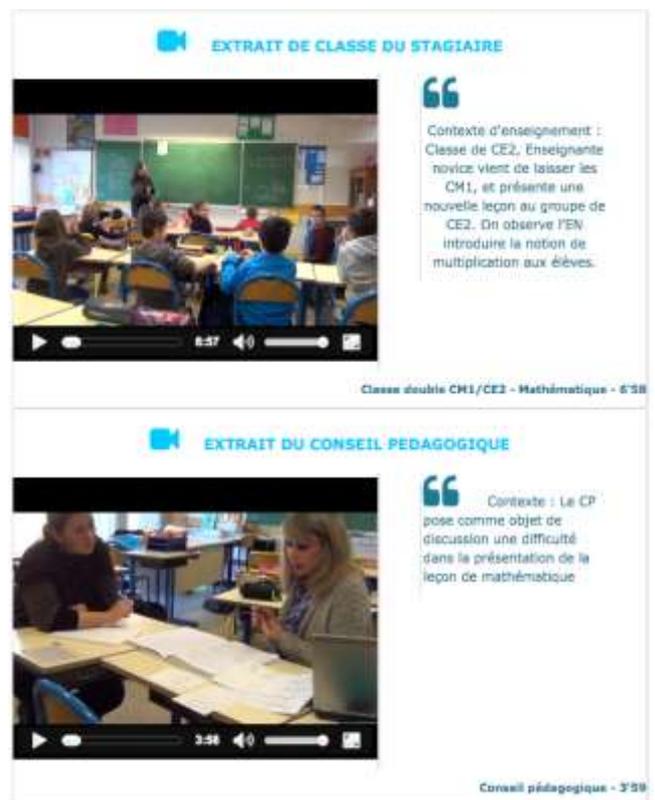
2.1 Dispositif

Cette étude a été menée pour l'année 2014-2015 dans l'académie de Toulouse avec un FU de l'ESPE, deux enseignants d'EPS TN (collège et lycée) et leurs deux ES respectifs.

Le dispositif de recherche se déroule en cinq étapes mené au premier trimestre de l'année scolaire. Il est fondé sur une alternance entre des temps de formation en présence du FU et des temps de formation à distance sur la plateforme. Toutes ces étapes donnent lieu à l'enregistrement de traces d'activités déposées sur une plateforme Moodle développée à cette occasion sur pfneo.univ-tlse3.fr, et accessible à l'ensemble des acteurs (FU et TN) durant le temps de formation. Cette plateforme de recherche est aménagée comme un

scénario de formation et exploite les principales séquences vidéo du thème N°8 « Débuter comme formateur, tuteur, conseiller pédagogique » de la plateforme de vidéo formation Néopass@ction : (http://www.inrp.fr/neopass/themes/neotheme_8.html)

- Étape 1 (à l'ESPE). Les TN assistent à l'enseignement ostensif, délivré par le FU, de deux règles de métier relatives au conseil pédagogique : (1) faire apprendre une règle de métier à l'ES et/ou (2) aider au développement des ES à partir de l'interprétation des règles apprises. Cet enseignement a lieu dans le cadre des formations académiques. Il est donné sous la forme d'un cours magistral en amphithéâtre.
- Étape 2 (sur la Plateforme). Les TN sont invités à suivre le scénario d'apprentissage de la plateforme de formation. À partir de ces séquences vidéo, trois activités sont programmées relatives aux deux règles de métier enseignées à l'Étape 1. (i) Une activité de révision construite à partir de deux vidéos extraites de l'enseignement ostensif de l'étape 1, et d'un exemple exemplaire posé comme illustration. (ii) En suivant une activité d'analyse de pratique filmée donnant à voir un enseignant novice au travail en classe suivi du conseil pédagogique posé en correspondance avec son ES.



Les formés sont invités à rendre compte par écrit de leur analyse de ces pratiques professionnelles visionnées au regard des règles préalablement

enseignées. Ce travail est déposé sur la plateforme. (iii) Enfin les TN doivent réaliser une simulation filmée par webcam de la fin d'un entretien de conseil pédagogique après visionnage du temps de classe d'un ES et du début de l'entretien de conseil pédagogique correspondant. La simulation est également déposée sous la forme d'un extrait vidéo sur la plateforme.

- Étape 3 (à l'ESPE). Le FU réalise une séquence de formation en présence des TN visant à lever les principales mésinterprétations constatées dans les premiers suivis des règles en cours d'apprentissage. Il s'appuie pour se faire sur les traces d'activités déposées par les TN sur la plate-forme de formation (écrit rendant compte de l'analyse de pratique et extrait vidéo de la simulation).



- Étape 4 (en établissement scolaire). Les TN sont filmés en situation de conseil pédagogique auprès de leurs propres ES. En suivant, il est demandé aux TN de déposer sur la plateforme un extrait de cette activité de conseil. Cet extrait est sélectionné, car il doit être jugé comme en adéquation à ce qui a été enseigné à l'Étape 1.
- Étape 5 (à l'ESPE). Un nouveau temps de formation est réalisé en présentiel avec le FU. Lors de ce temps, ce dernier s'appuie sur les extraits de vidéo déposés par les TN à la suite de l'Étape 4. Il a pour objectif de lever les mésinterprétations résiduelles dans le suivi des règles enseignées.

2.2 Recueil des données

Deux types de données de recherche ont été recueillis lors des différentes étapes présentées ci-dessus. Les activités des TN et du FU ont tout d'abord été recueillies par plusieurs caméras vidéo associées à des micros HF. Ce sont des données dites extrinsèques à partir desquelles des entretiens d'autoconfrontation ont ensuite été réalisés. Ces entretiens ont aussi été enregistrés. Tous les acteurs ont en effet réalisé un entretien d'autoconfrontation (EAC) avec un chercheur suite à chaque temps de formation ou de conseil pédagogique. Lors de ces EAC, ils ont été confrontés aux données dites d'enregistrement. Ces EAC ont été

réalisées afin de recueillir le plus grand nombre d'éléments possibles pour reconstituer a posteriori les règles apprises et/ou suivies par les acteurs (FU et TN) pour signifier leurs actions et/ou celles d'autrui visionnées. Pour ce faire, toutes les EAC ont été réalisées à partir du même protocole. Les questions posées par le chercheur ont visé à inciter l'acteur à : porter un jugement sur l'action visionnée et la nommer, justifier (au sens d'étayer) son jugement, et décrire les résultats attendus ou constatés de l'action réalisée. Dans le détail, le questionnement du chercheur a visé à inciter l'acteur à : porter un jugement sur l'action visionnée (par exemple : « Qu'est-ce que tu penses de cette remarque ? ») et la nommer (par exemple : « Quand tu dis : « ce n'est pas clair », « qu'est-ce qui n'est pas clair ? ») ; justifier (au sens d'étayer) son jugement (par exemple : « Qu'est-ce qui te fait dire que le conseil que tu lui donnes n'est pas pertinent ? ») ; décrire les résultats attendus ou constatés de l'action réalisée (par exemple : « Qu'est-ce que tu attends quand tu lui imposes ce principe sans même le négocier ? »). Les relances ont été effectuées soit par une demande de précision (par exemple : « Je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action comme intéressante, peux-tu m'expliquer ? »), soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes (par exemple : « Tu me dis là que c'est plutôt bien de différencier alors que tu disais juste avant que c'est à cause de ton choix de différencier que tu as mis trop de temps pour présenter les situations aux élèves »).

2.3 Traitement des données

Les données recueillies ont été traitées en quatre étapes successives (pour le détail de l'ensemble de la procédure, voir : Chaliès, Bruno-Méard, Méard et Bertone, 2010). L'ensemble des verbalisations enregistrées lors des séquences du dispositif et des EAC a été retranscrit verbatim (intégralement sous Elan).



Ce corpus a ensuite été découpé en unités d'interaction délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par l'acteur autoconfronté aux événements visionnés. Au sein de chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur, pour comprendre son expérience et en juger, a été formalisée et étiquetée à partir de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et des résultats constatés et/ou attendus.

3. Résultats et discussion

Les principaux résultats de l'étude tendent à montrer que les apprentissages professionnels, étayés par le travail en alternance de séquences en présentiel et à distance, ont nécessité du temps. Qui plus est, ce sont les différentes activités d'accompagnement des premiers suivis des règles enseignées qui ont permis au final l'apprentissage de ces dernières par les TN et leurs usages dans des circonstances effectives de travail en établissement scolaire.

C'est ici un intérêt de la plateforme de formation qui a, en effet, permis aux TN de s'engager dans différents types de premiers suivis des règles. Ils ont pu en effet successivement s'engager dans des premiers suivis de type jugement de l'activité professionnelle d'autrui, analyse de cette dernière, simulation d'une activité de conseil et activité effective de conseil en contexte ordinaire de travail.

On postule que l'apprentissage de règles de métier est ici favorisé par la durée et la récurrence des activités menées et permises par l'utilisation de la plateforme. Ils ont appris des règles du métier de tuteur, règles qu'ils peuvent suivre pour former leurs ES, et peut être à partir desquelles ils se développent. L'apprentissage d'une expérience nouvelle demande du temps, et la multiplicité des activités de suivi qu'autorise la plateforme sur un temps assez court s'est révélée particulièrement efficace, et tout particulièrement la possibilité offerte aux TN de simuler le conseil pédagogique en direct sur la plateforme en utilisant leur webcam. En d'autres termes, cette formation vécue en alternance grâce à ce dispositif a permis aux TN de travailler comme des tuteurs en adoptant des règles de métier de tuteur, et non plus seulement comme des enseignants qui font du tutorat. Ils ont, en effet, pu suivre de façon adéquate une règle préalablement enseignée pour analyser des pratiques professionnelles, simuler cette pratique à distance et/ou mieux accompagner les ES en situation ordinaire de conseil pédagogique en établissement à partir des règles apprises pour signifier l'activité des ES et discuter pour conseiller l'ES. Ces résultats font écho à certains

travaux de recherche en ergonomie du travail pour lesquels une démarche itérative visant à l'enrichissement du travail passe par la simulation (Horcik et Durand, 2011 ; Hureaux et Al., 2014). Former au travail dans un contexte simulé de la pratique professionnelle c'est ajuster, déployer des rattrapages d'événements imprévus observés dans ces activités simulées en formation. C'est finalement mieux penser et mieux organiser l'accompagnement de ces modalités de formation.

Le dispositif a également permis au FU de mieux suivre la trajectoire de formation des TN. La plateforme de formation a en effet permis au FU d'engager une activité d'explication adaptée aux besoins des formés à partir des traces des différentes activités mises à disposition sur la plateforme. Ce résultat semble confirmer ceux de Djouad (2011) qui délimite l'impact des retours d'expériences, leur immédiateté ou leur partage sur la qualité de la formation des formés dans un environnement hybride de formation. La singularité de notre dispositif illustre la dynamique de suivi de l'activité du FU et donc du tutorat proposé par la plateforme. Ce résultat confirme le constat fait par d'autres chercheurs concernant l'impact du tutorat dans les environnements distants de formation (Gounon, 2004 ; Lisowski, 2010 ; Pellerin, 2010 ; Quintin, 2008). Les modalités de suivi offertes par une plateforme de formation à distance favorisent la variabilité de l'activité tutorale aux différentes étapes de premiers suivis, en modulant la nature, la durée, ou le moment, et finalement en nuancant le « degré de proactivité » du FU (Decamps et Al., 2009). Cette alternance dans l'accompagnement proposée par le dispositif en présentiel avec le FU, ou à distance sur la plateforme nous a permis de constater que les modalités du tutorat étaient nécessairement variables. Ce résultat semble corroborer celui de certaines études pour lesquelles les modalités de tutorat en présentiel et à distance des formations hybrides seraient également liées aux outils de communication et aux consignes présentes sur la plateforme (Elke, 2013), ou bien encore liées à la nature de la séquence d'apprentissage considérée (Decamps et Al., 2009). Conjointement nous interprétons aussi ces résultats par l'idée que cette activité d'accompagnement en alternance des formations hybrides nécessite une compétence qui s'apprend (Ben Salah, 2010 ; Gounon, 2009). Il y a là une limite importante de notre dispositif. Nous avons en effet pu constater combien le rôle mené par le FU était complexe dans le sens où il devait, tout à la fois, prendre connaissance de l'activité distante des TN, mais aussi de compléter si nécessaire son activité de formation engagée en présentiel. Néanmoins, ce suivi de trajectoires de formation nous apparaît comme particulièrement heuristique dans le développement

professionnel attendu pour ce type de formation professionnelle d'adultes TN ou ES.

Finalement, notre hypothèse de départ postulait qu'en créant des situations de formation lors desquelles un formateur universitaire accompagne les différents suivis des apprentissages professionnels dans un contexte hybride de formation, alors le dispositif de formation pourrait alimenter en retour la formation professionnelle des formés. Nous pensons qu'une expérimentation plus large et longitudinale serait de nature à poursuivre l'accompagnement des règles de métier, et mieux cibler le développement professionnel des acteurs investit dans ce type de formation à distance sur toute leur année d'encadrement des besoins de l'ES.

Bibliographie

- Bertone, S., Chaliès, S. et 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.
- Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, 30, 9-58.
- Chaliès, S., Amathieu, J. et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309-334.
- Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J. et Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly : The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767-774.
- Eneau, J. et Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche et Formation*, 68(68), 95-108.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Education et Formation*, e-301. Récupéré du site : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Quintin, J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat, 1-23.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris, France : Gallimard.

Entre deux cultures et deux identités : l'adaptation de quatre lecteurs de langue anglaise, aux spécificités des universités françaises

Ana Laura Vega Umaña

Laboratoire DILTEC - Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3

Résumé

Cet article s'intéresse aux parcours de quatre lecteurs d'anglais et à leur double adaptation professionnelle et culturelle au sein d'une université française. Comment conçoivent-ils leur rôle au sein de l'université ? Quel regard portent-ils sur leurs étudiants et collègues français ? Quel regard portent-ils sur l'université française et leurs conditions de travail ? Quelles difficultés administratives, pédagogiques, matérielles rencontrent-ils ? A travers leur regard à la fois extérieur et intérieur, nous pourrions mieux comprendre les spécificités de notre système universitaire et des conditions d'enseignement dans le supérieur.

Mots clés : identité professionnelle, culture éducative, enseignement des langues à l'université, conditions de l'enseignement supérieur

Abstract : Between two cultures and two identities : the experiences of American and British foreign language teaching assistants in the French higher education system

This article focuses on the experiences of four foreign language teaching assistants in a French university. How do they see life and work in French universities ? How do they see their role and their relationships with French students and colleagues ? What do they think about their working conditions ? What administrative, pedagogical, and material difficulties do they encounter ? Their point of view, which is both exterior (they look at our university system from a foreign standpoint) and interior (they are now part of the system), will help us understand the specificities of our university system and the working conditions in French higher education.

Key words : teacher identity, teaching and learning cultures, language teaching in higher education, working conditions in higher education

Pour citer cet article :

Vega Umaña A. L. (2015). Entre deux cultures et deux identités : l'adaptation de quatre lecteurs de langue étrangère aux spécificités des universités françaises. *Inter Pares* α, 131-139. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : vega.analaura@gmail.com

Entre deux cultures et deux identités : l'adaptation de quatre lecteurs de langue anglaise, aux spécificités des universités françaises

Ana Laura Vega Umaña

Il est difficile de dresser le portrait d'un lecteur de langue étrangère car les profils et les modes de recrutement sont très variés. D'après Jean-Luc Godet (2014), il y aurait un peu plus de mille lecteurs et maîtres de langue étrangère travaillant dans les universités françaises. Ils sont souvent recrutés dans le cadre d'un échange entre une université française et une université étrangère. Dans ce cas, les lecteurs sont encore des étudiants ou tout récemment diplômés et n'ont pas forcément une formation en didactique des langues. Un grand nombre d'universités offre également de postes à des candidats libres. Dans ce cas-là, les profils sont plus variés par rapport à la formation ou à l'expérience préalable dans l'enseignement des langues.

Ils sont souvent chargés des cours de langue orale, mais pas seulement. Ils font aussi des cours de grammaire, de traduction, de civilisation, de littérature, etc.

D'après Raphaël Buchet (2012), le lecteur de langue « est une personne-ressource » car « c'est très souvent à lui que les étudiants et enseignants s'adressent prioritairement lorsqu'ils ont un doute, une question, ou veulent satisfaire leur curiosité sur la langue et la culture. »

Il précise que des postes de ce type existent dans de nombreuses universités partout dans le monde, et que, souvent, leur recrutement et leur formation sont gérés par un seul organisme, tel que le DAAD¹ en Allemagne. En France, ce n'est pas le cas, et chaque université a sa politique de recrutement, ce qui explique pourquoi il y a très peu d'informations sur les lecteurs, sur leur travail, et sur leurs expériences au sein des universités françaises.

Il y a donc très peu d'intérêt dans la recherche pour ces lecteurs, qui jouent pourtant un rôle important dans les équipes pédagogiques des UFR de langue de nos

universités. L'absence de travaux sur ce sujet pourrait s'expliquer par la diversité de profils et de situations que nous avons évoquées ainsi que par le caractère temporaire de leurs contrats.

Malgré ces limitations, il nous a semblé intéressant d'étudier leur regard sur leurs étudiants et leurs collègues français ainsi que sur l'université et leurs conditions de travail, car il est à la fois extérieur et intérieur au système. Ce qui interpelle, ce qui choque ces jeunes lecteurs ne nous interpelle ou ne nous choque peut-être plus, car nous sommes habitués aux modes de fonctionnement (et dysfonctionnement) de l'université.

Comme l'indique le titre de cet article, ces lecteurs sont à cheval entre deux cultures et entre deux identités. Entre deux cultures évidemment, car ils viennent des États-Unis ou du Royaume-Uni avec une culture éducative, universitaire particulière et dès leur premier jour en poste ils doivent très vite s'adapter au fonctionnement de l'université française. Les premières semaines sont des semaines de découverte, presque de « choc culturel ». Ils découvrent leurs étudiants, leurs collègues, le niveau souvent insuffisant des étudiants en anglais, les contraintes telles que les modalités de contrôle de connaissances, les problèmes administratifs, etc.

Entre deux identités, car il s'agit souvent (mais pas toujours) de jeunes étudiants récemment diplômés qui n'ont pas ou très peu d'expérience d'enseignement. Ils sont donc, surtout les premiers mois, dans une démarche de recherche identitaire. Venant de quitter leur statut d'étudiant, la transition vers le statut d'enseignant ne va pas de soi. Ils se sentent proches de leurs étudiants, mais savent qu'ils doivent prendre leur distance. Ils savent aussi que, tant les étudiants comme les collègues, ne les voient pas comme des enseignants « standards », parce qu'ils sont étrangers, parce qu'ils sont plus jeunes, et parce qu'ils ont un statut différent. Ils essaient donc de trouver leur propre identité enseignante et leur place au sein d'un système universitaire qu'ils ne connaissent pas.

Effectivement, le jeune enseignant doit s'approprier cette nouvelle identité d'enseignant, et dans ce cas, d'enseignant dans le système *français*, ce qui est difficile, car ils ne connaissent que leur propre système.

Compte tenu de cette transition à la fois culturelle et professionnelle, on peut s'interroger sur les difficultés rencontrées par les lecteurs pour comprendre et

¹ Deutscher Akademischer Austauschdienst/Office allemand d'échanges universitaires.

s'adapter au fonctionnement de l'université française. Quel regard portent-ils sur l'université, sur leurs étudiants et collègues, sur leurs conditions de travail ?

Nous allons nous intéresser aux expériences de trois lecteurs américains et d'un lecteur anglais au premier semestre de l'année universitaire 2014-2015 afin de mieux répondre à ces questions.

Nous allons dans un premier temps présenter notre corpus de recherche et notre cadre théorique et méthodologique pour ensuite procéder à notre analyse, sachant qu'il ne s'agit pas ici d'une recherche finalisée mais d'une recherche en cours, car nous continuerons à suivre ces enseignants tout au long de l'année.

1. Cadre théorique et méthodologique

1.1. Identité enseignante

En effet, cette recherche fait partie d'un travail de recherche doctorale sur l'identité professionnelle des enseignants d'anglais en contexte LANSAD². Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée à plusieurs aspects de l'identité professionnelle des enseignants interrogés, suivant le modèle proposé par Ronnie Davey (2013)

Pour elle, l'identité professionnelle comporte cinq axes :

1. *Becoming* : l'identité professionnelle comme un processus de « devenir enseignant ». Davey (2013) met l'accent sur les aspects biographiques qui ont poussé la personne à devenir enseignant, notamment les expériences en tant qu'apprenant et les premières expériences d'enseignement, ainsi que la prise de conscience du type d'enseignant qu'elle souhaite être. La formation joue ici un rôle primordial. Cependant, il ne s'agit pas seulement de creuser l'influence des événements du passé sur l'identité, mais aussi de voir comment l'enseignant s'imagine dans l'avenir (Davey, 2013).
2. *Doing* : l'identité professionnelle comme action. On s'intéresse à la façon dont ils décrivent leurs tâches, leurs activités, leurs responsabilités
3. *Knowing* : l'identité professionnelle est définie ici comme des savoir-faire, des savoir-être et des

savoirs sur la matière/langue à enseigner. L'enseignant doit connaître sa classe, savoir interagir avec ses apprenants, mais aussi avec ses collègues et les autres acteurs de son institution.

4. *Being* : l'identité professionnelle est aussi tout ce que l'enseignant ressent, croit et pense sur les différents aspects de son travail.
5. *Belonging* : l'identité professionnelle comme appartenance à une communauté professionnelle.

La culture éducative joue évidemment un rôle primordial dans tous ces aspects de l'identité professionnelle de nos lecteurs. En effet, nous allons voir qu'ils font sans cesse des allers-retours entre leurs expériences en tant qu'étudiants dans leurs pays d'origine et leur expérience en tant qu'enseignants en France, pour essayer de donner du sens à cette nouvelle expérience.

1.2. Les participants

Nous avons interrogé quatre lecteurs de langue anglaise, trois américains et un anglais. Ce tableau renseigne sur leurs profils.³

	Sarah	April	Jonathan	Toby
Âge	24 ans	24 ans	23 ans	38 ans
Nationalité	Américaine	Américaine	Américaine	Anglais
Mode de recrutement	Échange universitaire	Échange universitaire	Échange universitaire	Candidat libre
Formation	Licence géographie et français.	Licence sciences politiques et français	Licence musique et français	Langues étrangères appliquées
Formation en didactique des langues ?	NON	NON	NON	OUI- Formation TEFL ⁴ et CAPES ⁵ obtenu en 2014
Expérience	1ère expérience à l'université	1ère expérience à l'université Assistante d'anglais dans un lycée (1 an)	1ère expérience à l'université Cours particuliers de musique et de français	7 ans d'expérience dans une université espagnole

Tableau 1 : Informations sur les participants

² Langue pour spécialistes d'autres disciplines.

³ Afin de garantir l'anonymat des participants, les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

⁴ Teaching English as a Foreign Language

⁵ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

Nous remarquons que les trois américains ont des profils similaires et ont été recrutés dans le cadre d'un échange. Le quatrième, Toby, est un peu plus âgé, et a été recruté comme candidat libre. Il est le seul à avoir une solide expérience dans l'enseignement des langues, ayant enseigné 7 ans dans une université espagnole. Il a aussi fait une formation en didactique de l'anglais et a obtenu le CAPES l'année dernière.

1.3. Méthodologie

Notre corpus a été constitué en utilisant plusieurs méthodes de recueil de données :

1. Un entretien semi-directif (ESD) avec chaque lecteur portant sur leurs premières semaines en poste. Ces entretiens ont été conduits dans notre bureau à l'université ou dans un café et ont une durée d'environ une heure. Dans le cas de Sarah, un seul entretien a été fait à la fin de son année en France. Il a duré deux heures et demie.
2. Des enregistrements vidéo d'un ou deux cours assurés par les lecteurs. Ces enregistrements nous permettent de faire deux choses :
 - observer et analyser les interactions entre le lecteur et ses étudiants
 - servir de support pour des entretiens d'auto-confrontation
3. Des entretiens d'auto-confrontation (EAC) portant sur un cours observé et filmé (un ou deux entretiens avec chacun des participants). Comme les ESD, ces entretiens se sont déroulés dans notre bureau, où nous avons visionné des fragments choisis des vidéos des cours filmés. Les EAC ont des durées variables, entre une heure et deux heures et demie. Le but de l'entretien d'auto-confrontation (Groupe IDAP-DILTEC, 2014) est d'obtenir des commentaires des enseignants sur leurs propres actions en cours. L'enseignant se regarde faire cours et nous raconte son action, ses intentions, ses ressentis. Grâce aux verbalisations produites lors de ce type d'entretien, nous pouvons avoir accès aux représentations de l'enseignant de son travail, de ses étudiants, et de son contexte de travail, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de sa classe.

Ce n'est pas sans intérêt que nous avons découvert que lorsque l'enseignant commente ce qu'il a accompli pendant son cours, il donne indirectement à voir sa conception de l'acte enseignant. (...) En effet, les dires des enseignants produits à partir de leurs pratiques de cours révèlent une quantité de

motifs, d'intentions, d'émotions et d'évaluations (Cicurel, 2011)

4. Finalement, nous avons aussi demandé aux participants de tenir un journal de bord, mais seulement l'un des lecteurs, Jonathan, l'a fait tout au long du semestre. Ces entrées de journal portent également sur ses réflexions à propos de son travail, ses étudiants, des événements marquants dans ses cours, etc.

Nous avons ensuite transcrit et analysé notre corpus afin de trouver des traces de leurs représentations de la culture éducative française ou des réflexions sur la leur. Pour ce faire, nous avons utilisé le modèle IMAVERT (Cicurel, 2011), dans lequel sont énumérés les divers aspects qui constituent une culture éducative. Plusieurs thèmes ont été évoqués lors de nos entretiens, mais nous avons choisi de présenter ici les trois aspects qui ont posé le plus de problèmes pour les lecteurs dans leur prise de poste.

Comme nous l'avons déjà dit, il s'agit pour eux de la première expérience d'enseignement, ou du moins, dans un établissement d'enseignement supérieur en France. Ils doivent donc très vite comprendre le fonctionnement de cette nouvelle institution : cela peut aller du très simple, comment se procurer une carte de photocopies, par exemple, au plus compliqué, comme l'organisation des examens. Le manque d'information à la rentrée a été le premier déclencheur de « choc culturel » pour nos jeunes lecteurs.

Également source de choc culturel, nous allons voir dans une deuxième partie comment leur rapport ambivalent avec les étudiants témoigne des difficultés liées à la fois à leur transition identitaire d'étudiant à enseignant et à leur incompréhension face à certains aspects de la culture éducative française.

Parmi ces incompréhensions culturelles, nous traiterons dans une troisième partie leur regard sur les évaluations et le système de notation en France.

2. Choc culturel

2.1. Une rentrée dans le brouillard

L'intégration des lecteurs à la rentrée se fait un peu dans le brouillard. En effet, le plus grand problème auquel ils ont été confrontés a été le manque d'information sur le fonctionnement de l'université, des départements de langue où ils travaillent et une absence de consignes concernant les cours qu'ils devaient préparer et assurer.

Seul l'un d'entre eux m'a parlé d'une formation avant la rentrée, où les différences entre les systèmes universitaires ont été évoquées, notamment la notation et le niveau des étudiants en anglais.

Malgré cette formation, ils disent tous avoir le sentiment d'être perdus, confus, abandonnés un peu à leur sort au début.

I didn't have a lot of information prior to teaching because they usually don't tell « lecteurs » how to teach their lessons, they just sort of throw you into the classroom. (Sarah ESD, 2014, 11 juillet)

Heureusement, ce n'est pas toujours le cas. Pour certains cours, ils reçoivent un programme et même un fascicule tout fait avec le contenu du cours. Mais pour d'autres, ils ne reçoivent aucune information ou presque. Ils savent qu'il s'agit d'un cours d'anglais, pour telle ou telle année, mais ils ne savent pas plus sur ce qui est attendu d'eux ou ce qu'ils doivent attendre de leurs étudiants. Jonathan, par exemple, a reçu l'aide de beaucoup de ses collègues, mais rapporte que pour certains de ses cours, il n'a reçu aucune consigne :

Most of the professors were really nice and prepared but there were two or three of my coordinating professors who (pause) I'm sorry to say they didn't have a clue about what to do or what's going on...so that left me kind of also in the dark and I believe a lot of the other « lecteurs » felt that way. (Jonathan ESD, 2014, 23 septembre)

Ils rencontrent également des difficultés à obtenir des renseignements de leurs collègues et à comprendre le fonctionnement général de l'université. Jonathan par exemple raconte qu'il ne savait pas à qui adresser ses questions, il devait passer par plusieurs interlocuteurs pour trouver des renseignements :

I would say within the French university, it's very difficult to find someone who knows the exact answer to your question. (Jonathan ESD, 2014, 23 septembre)

Par ailleurs, ils doivent intervenir auprès de publics très différents (LEA⁶, LLCE⁷, études européennes, droit, informatique, anglais de spécialité) et ne reçoivent parfois que l'acronyme du titre de la formation. Ils auraient voulu avoir plus d'informations sur la formation et les débouchées possibles de leurs étudiants :

So my main question was like so what is their major ? What do these students do ? (...) What do they want to be ? What are they doing ? (Jonathan ESD, 2014, 23 septembre)

April ne savait pas dans quel département elle était affectée une semaine avant le début de cours. Personne n'avait pris contact avec elle et elle ne savait rien sur les cours qu'elle devait préparer, sur les étudiants qu'elle allait avoir, etc. Lors de notre dernière rencontre en décembre, elle n'avait pas encore reçu des informations concernant ses cours du deuxième semestre :

But I had no idea before this meeting, on the Wednesday before classes started, what classes I was teaching, when I was teaching, yeah nothing, nothing (April EAC, 2014, 14 décembre)

La première semaine, elle s'est plusieurs fois trompée de salle ou heure de cours car le planning avait été changé à la dernière minute et personne ne l'avait informée.

Sarah raconte qu'elle a pris connaissance des modalités de contrôle de connaissances trop tard pour l'un de ses cours de traduction. Elle pensait pouvoir choisir le mode d'évaluation pour ce cours et a donc fait comme ses enseignants faisaient aux États-Unis : donner plusieurs devoirs maison et un examen partiel. Lorsqu'elle a appris que l'université imposait un contrôle terminal pour ce cours (un seul examen à la fin du semestre), elle a dû annoncer aux étudiants que leurs devoirs et leur partiel ne comptaient pas, et cela l'a évidemment fait perdre en crédibilité vis-à-vis des étudiants.

I gave them a mid-term because I am used to mid-terms and it was a complete waste, because I couldn't give them a grade for it. (Sarah ESD, 2014, 11 juillet)

2.2. Rapports avec les étudiants : entre empathie et frustration

Malgré cette rentrée compliquée, ils commencent peu à peu à prendre leurs repères, à mieux connaître leurs étudiants et à découvrir leur style d'enseignement. Ils font preuve d'un grand optimisme par rapport à leur rôle et dans leurs rapports avec les étudiants. Comme nous l'avons dit plus haut, ils se rendent compte qu'ils ne sont pas des « profs comme les autres » et sont convaincus que leur proximité d'âge avec les étudiants peut être un avantage, comme en témoigne Sarah :

⁶ Langues étrangères appliquées

⁷ Langues, littératures et civilisations étrangères

My relationship with the students was mostly pretty positive, um there were some students that I had some issues with, but these are mostly students who generally had behavior problems, but other than that I would say the students and I had a pretty good relationship they seemed to enjoy my classes. (Sarah ESD, 2014, 11 juillet)

D'après eux, le fait d'avoir le même âge et les mêmes références culturelles en musique, cinéma, séries télévisées, etc. peut aider à créer une ambiance plus détendue dans la classe de langue. Les étudiants montrent souvent un plus grand intérêt pour les thèmes choisis par les jeunes lecteurs et se sentent plus à l'aise pour parler avec eux en anglais. Jonathan et Sarah notamment racontent que les étudiants aiment leur poser des questions sur leurs vies aux Etats-Unis, sur les universités américaines, ou sur des thèmes d'actualité :

I think that it makes them more comfortable talking to you because you can just sit down, talk to them normally (...) you can relate to them more. (...) I think it makes them more interested in what you have to say concerning pop culture and stuff like that and using more updated language than an older teacher would. You would speak like young Americans speak rather than, say, when they have a 50-year old French teacher teaching them English. They are not going to know the same expressions, they are not going to have the same jargon, and they are not going to get the same references. (Sarah ESD, 2014, 11 juillet)

Ils se voient comme des « sources d'informations authentiques sur la langue et la culture » anglophones (Buchet, 2012). D'après Sarah, ils ont également un langage plus « actuel » et une vision plus « réaliste » de grands débats d'actualité dans leur pays.

Dans l'un de ses cours, lors d'une discussion sur les différences entre les universités américaines et les universités françaises, les étudiants de Jonathan lui ont confié qu'ils se sentaient plus à l'aise avec lui qu'avec les autres enseignants, car il était plus « ouvert », plus « relax » :

When we did our activity comparing the French and American systems, they were saying that me as a teacher, I am more open and they feel like they can say anything they want to and they are not scared, it's kind of a shame that they are afraid of their French professors. (Jonathan EAC, 2014, 7 novembre)

Il a plusieurs techniques pour mettre les étudiants à l'aise, comme des petites activités brise-glace au début

de chaque cours ou les faire travailler avec des gens différents pour que toute la classe se fasse connaissance.

Pour lui, la proximité avec ses étudiants est très importante et cela se voit même dans son langage non-verbal en cours. Au lieu d'être debout, il aime s'asseoir sur les tables pour s'adresser à sa classe. Lorsque les étudiants travaillent en groupe, il va s'asseoir avec chaque groupe pour vérifier le travail. Il dit qu'il fait des efforts pour « être au même niveau » que les étudiants et non pas « plus haut » qu'eux.

Comme il est lui aussi en train d'apprendre une langue étrangère (le français), il pense souvent à sa propre expérience en tant qu'apprenant et témoigne d'une grande empathie envers ses étudiants. Il ne dit jamais aux étudiants qu'il n'a pas compris, mais fait semblant de ne pas avoir entendu. Il évite aussi de corriger les étudiants sur le tas pour ne pas les humilier, mais fait des corrections collectives à la fin du cours : « *I don't feel it's right to tell them 'I don't understand you, sorry, because that's embarrassing.* » (Jonathan EAC, 2014, 7 novembre)

Toby dit aussi que les étudiants ont peur de leurs professeurs, peur de faire de fautes et peur d'être ridiculisés par leurs camarades. C'est pourquoi il essaie, lui aussi, de créer une ambiance conviviale en faisant souvent des blagues, en ne les forçant pas à parler devant la classe entière. Il insiste donc sur la participation et le travail en groupes, car il est conscient que prendre la parole devant toute la classe peut être terrifiant pour eux.

Malgré leurs efforts pour mettre les étudiants à l'aise, certains cours ne se déroulent pas comme ils l'auraient souhaité et ils se heurtent au niveau insuffisant des étudiants en anglais, à un pesant manque de participation, ou tout simplement, à un manque d'intérêt. Les rapports avec les étudiants oscillent donc entre l'empathie et la frustration.

There's silence and nobody wants to share, you know speak out loud in front of all of their peers. (Toby EAC, 2014, 1^{er} décembre)

April a une classe particulièrement difficile avec des étudiants en troisième année de LEA. Il y a très peu de participation, ils ne répondent pas à ses questions, elle se dit épuisée à la fin de chaque classe.

I will ask them questions and they will just stare at me, and I will have to ask the question over and over over. (...) I think that maybe that's why I leave and I'm just DRAINED because it takes so much focus and thought and patience that by the time I leave I

have expelled all my energy for the day. (April EAC, 2014, 14 décembre)

Ils ne savent pas comment interpréter ce manque de participation. Est-ce de la timidité ? De la peur ? De la paresse ? Du manque d'intérêt ? Ou peut-être ne comprennent-ils pas ? ? Le problème, souvent, c'est qu'ils n'osent pas dire qu'ils ne comprennent pas !

C'est donc une grande source d'étonnement et de frustration. C'est surtout difficile à comprendre quand on vient d'une autre culture éducative, comme l'américaine, où la participation est obligatoire ; ou l'espagnole, où, d'après Toby, les étudiants n'ont pas peur de poser des questions. Ainsi, ils émettent des hypothèses sur la culture éducative française pour tenter d'expliquer ce manque de participation.

Jonathan pense que les étudiants n'ont pas l'habitude de participer en cours et que, pour lui, une classe typique en France c'est l'enseignant qui parle et l'étudiant qui prend des notes, tandis qu'aux États-Unis, les cours sont plus interactifs et les étudiants sont obligés de participer aux discussions.

But participation in the American system, when you go to class, you are going to participate, like don't even think for a minute that you are not going to be talking in class. In the French system I've noticed that the professors like walk right in on time, they chat, well they don't chat they talk to the class... they talk at the class should I say and at the hour they leave. (Jonathan ESD, 2014, 23 septembre)

Pour Toby, le problème peut relever de l'hétérogénéité des niveaux dans les classes. Comme il n'y a pas de groupes de niveaux, les plus faibles se retrouvent avec les plus forts et se sentent donc inhibés, car ils comparent leur niveau avec celui des autres.

Sarah pense aussi que c'est à cause de la culture éducative au lycée, qui ne pousse pas les étudiants à s'exprimer oralement, mais seulement à l'écrit.

I would say that French students, and yes American students are shy in class, but I feel the French students are more so because often at times they were not asked to participate as much in lycée, so it's a very new concept for them and I know that in the past, a lot of their English classes were taught in French. (Sarah ESD, 2014, 13 juillet)

Les lecteurs sont aussi étonnés devant le grand taux d'absentéisme, surtout pour les TP de conversation, pour lesquels les étudiants ne reçoivent pas de note. Ils expliquent qu'aux États-Unis, pour chaque absence injustifiée ils perdent des points sur leur note finale.

Sarah raconte qu'au deuxième semestre, elle a dû annuler plusieurs TP, car elle n'avait aucun étudiant en cours. Elle ne savait jamais combien d'étudiants viendraient aux cours et de ce fait, il était presque impossible pour elle de préparer ses activités :

So it's extremely difficult to be prepared for something like that, when you have no idea how many students you should expect. (Sarah ESD, 2014, 13 juillet)

C'est pourquoi April hésitait à dire aux étudiants qu'ils ne seraient pas notés dans ses cours de conversation. Elle a peur que ses cours ne soient pas pris au sérieux et que les étudiants arrêtent d'y aller.

Jonathan ne peut pas comprendre pourquoi les étudiants ne profitent pas des moyens qui leur sont donnés pour améliorer leur niveau de langue. Ils ne vont pas au centre des langues, ils ne vont pas aux TP de conversation, et ils ne vont jamais le voir lors de ses heures de permanence. En effet, il avait proposé à ses étudiants de les aider à préparer leurs exposés lors de ses heures de permanence et un seul étudiant l'a contacté pour lui demander de l'aide. Il explique que le rôle des lecteurs dans son université était, en plus de donner des cours de conversation, d'aider les étudiants avec leurs devoirs et leur donner des conseils pour améliorer leur niveau. Il croyait qu'il devait faire la même chose ici, et était assez déçu de voir qu'aucun de ses étudiants ne profitait de cette opportunité.

Des problèmes de discipline sont également évoqués. Des étudiants qui bavardent en cours, d'autres qui consultent Facebook sur leurs ordinateurs ou leurs téléphones portables, d'autres qui trichent, ce sont des attitudes incompréhensibles pour nos lecteurs, qui s'attendaient à des étudiants plus mûrs, plus motivés, plus collaboratifs. Cela choque, en premier lieu, car les lecteurs se décrivent généralement comme de « bons étudiants » et peinent à comprendre le manque de sérieux de leurs étudiants, et, deuxièmement, car, aux États-Unis l'éducation supérieure est tellement chère, qu'en général, les étudiants ne peuvent pas se permettre de redoubler un cours.

Nous pouvons voir à quel point les relations avec les étudiants peuvent être ambivalentes. Il y a d'un côté un souci de proximité, d'empathie, inspiré par leurs propres expériences en tant qu'apprenants de langue étrangère et par le fait qu'il n'y a pas très longtemps ils étaient à leur place. C'est pourquoi, un thème récurrent dans nos conversations est le souci d'aider les étudiants à prendre confiance en eux, à ne pas stresser, à oser participer.

Cependant, ils témoignent aussi d'une grande frustration quand ils voient que leurs efforts pour être « sympas » ne donnent pas le résultat voulu. La frustration devient de plus en plus présente dans les derniers entretiens, et cela provoque une distanciation vis-à-vis des étudiants ainsi qu'un découragement vis-à-vis de leur expérience.

2.3. Les évaluations et le système de notation

Cette ambivalence entre empathie et frustration fait que la période des examens est un autre grand moment de confusion pour les lecteurs. Les étudiants étrangers ont du mal à comprendre le système de notation en France et se posent beaucoup de questions sur la façon d'évaluer à l'université.

Les évaluations posent problème à plusieurs niveaux :

Premièrement, ils ne comprennent pas le système de notation française. Sarah se demande par exemple, pourquoi on ne donne jamais des 19 et des 20 aux étudiants, car aux États-Unis c'est tout à fait normal que les bons étudiants aient les meilleures notes possibles. Ses collègues lui ont reproché d'être trop « gentille » avec ses notes, mais elle se demande comment elle aurait pu faire autrement si elle était contente du travail des étudiants. Elle dit avoir ressenti de la pression pour baisser ses notes et avoir appris qu'un 16 était la meilleure note possible, et qu'elle devait éviter les 19 et les 20.

Jonathan dit aussi qu'il ne comprend rien, car certains collègues lui ont dit que ses notes étaient trop sévères tandis que d'autres lui disent qu'elles sont trop hautes. Avec des informations contradictoires, il ne sait pas comment s'y prendre.

Deuxièmement, ils trouvent la façon de noter en France très sévère. Toby raconte qu'on lui avait dit que si un étudiant faisait quatre fautes de grammaire ou de prononciation, il ne devait pas leur donner la moyenne. Il trouve cela très contradictoire, car il a passé tout le semestre à dire aux étudiants ne pas avoir peur de participer, même en faisant des erreurs, que le but était de pratiquer et d'apprendre à s'exprimer. Il trouve inconcevable qu'il n'y ait pas de groupes de niveaux et que le niveau attendu par les professeurs soit si haut pour des classes aussi hétérogènes. C'est un système qui pousse la moitié des étudiants à l'échec, pour lui le système français relève d'un certain « *educational darwinism, it's survival of the fittest* » (Toby ESD 22/09/2014).

Conclusion

Ces exemples peuvent sembler anecdotiques, mais il n'est pas anodin que ces critiques viennent de jeunes qui ont le même âge que nos étudiants, et qui viennent de quitter leurs propres universités. Les inquiétudes et incompréhensions exprimées par Sarah, April, Jonathan et Toby lors des entretiens nous permettent de réfléchir à un certain nombre de problèmes chez nous et de nous poser un certain nombre de questions.

Le manque d'organisation et de communication entre collègues ou entre l'administration et le personnel enseignant est un problème que nous vivons tous les jours. Dans son journal, Jonathan remarque que la France lui a appris à être patient, car ici rien n'est fait dans les délais souhaités.

I've learned, through dealing with the French education system, that patience is a virtue. I must work on this. It has gotten better, however I must realize that nothing is going to be finished on time, or correctly for that matter. (Jonathan journal, 2014, 10 novembre)

Par rapport à nos étudiants, notamment en ce qui concerne les langues étrangères, des questions se posent : pourquoi ont-ils peur de parler en cours ? Faisons-nous peur à nos étudiants, comme le disent les lecteurs ? Est-ce que nous formons des étudiants capables de s'exprimer à l'oral ? Que pouvons-nous faire pour qu'il y ait plus de participation en cours, et moins d'absentéisme ?

Nous trouvons également étonnant qu'à 20-22 ans, les étudiants continuent à avoir des comportements et des attitudes de lycéens, avec les bavardages sans arrêt, l'usage de Facebook et autres manques de respect envers l'enseignant. D'où vient ce refus d'autorité ?

Finalement, concernant les notes, notre système est-il trop sévère ? Est-il normal qu'une grande partie de nos étudiants en L1 échouent leur première année ?

Il est souvent difficile d'identifier les traits de sa propre culture éducative car, confronté depuis l'enfance à de tels modèles et pratiques, on en voit pas « l'étrangeté » ou la spécificité. L'enseignement d'une langue étrangère et de sa culture appelle une rencontre avec de l'altérité portée par la langue cible ou par le public apprenant. C'est cette rencontre, c'est ce face-à-face qui permet aux uns et aux autres de penser la culture native, les styles communicatifs et les cultures académiques. (Cicurel, 2011)

Dans notre corpus, cette rencontre avec l'altérité est double. D'abord, dans la classe de langue elle-même, les différences entre la culture éducative des apprenants et celle de l'enseignant font souvent l'objet de discussions, de remarques, et parfois même de critiques. Ces échanges avec les étudiants français poussent les lecteurs à réfléchir sur leur propre culture éducative, sur leur façon d'apprendre et d'enseigner. C'est ce que nous avons essayé de recueillir dans nos entretiens, dans lesquels ce sont les lecteurs étrangers qui nous informent sur comment ils voient notre culture éducative et nous poussent à notre tour à réfléchir sur les difficultés qu'ils exposent.

Bibliographie

- Buchet, R. (2012). Le lecteur de français : un acteur essentiel au cœur de la coopération linguistique, culturelle et universitaire. *Synérgies Espagne*, 5.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : Didier.
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators : Career on the cusp ?* London, England : Routledge.
- Godet, J.-L. (2014, février 2014). Précarité enseignante à l'université : combattre le déni institutionnel de la réalité. *Supplément au Mensuel Le SNESUP*, 622. Consulté le 27 décembre 2014 sur le site : <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6952&ptid=5&cid=3868>
- Groupe IDAP-DILTEC (2014). Outil pour la recherche La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses. *Pensée enseignante et didactique des langues. Recherches et applications*, 56.

Thème 6

Figures d'enseignants dans les univers créatifs

Elise Gutierrez	Art et culture à l'école primaire. Une perspective anthropologique	CESSMA / Paris-Diderot	Page 143
Elisabeth Maizonnier-Payelle	Deux regards sur l'éducation, une éducation au regard et au geste. Germaine Tortel et Irène Senécal à l'œuvre	CIVIIC / Rouen	Page 151

Après avoir été longtemps confiné au rang de témoignage subjectif et de produit de l'imagination, le domaine de la littérature et des arts est l'objet d'une nouvelle attention en sciences humaines et sociales. Historiens, sociologues, philosophes, notamment, y trouvent aujourd'hui non seulement une source documentaire pour leurs travaux, mais aussi *des formes de pensée* susceptibles de contribuer à ces travaux. Les travaux en éducation ne sont pas en reste, et le recours aux champs littéraires et artistiques pour se saisir des objets et des questions de la recherche en éducation s'y développe. Comment les différentes formes d'art d'aujourd'hui : littérature, théâtre, cinéma, fictions télévisées, BD., etc., parlent-elles de l'éducation d'aujourd'hui ? De l'enfance et des élèves, des enseignants d'aujourd'hui ? Comment y sont évoqués la condition enseignante et ses avatars ? D'autre part, la reconsidération de l'éducation artistique comme éducation générale encourage une plus large pénétration de l'art et des artistes dans l'école. Quels en sont les effets dans l'école ? Comment les enseignants s'en emparent-ils, ou pas ?

Art et culture à l'école primaire. Une perspective anthropologique

Elise Gutierrez

Laboratoire CESSMA - Université de Paris Diderot

Résumé

Quel rôle joue la figure enseignante dans un atelier d'éducation artistique et culturelle mené par un intervenant extérieur, à l'école primaire ? A partir d'une perspective anthropologique et d'un dispositif mené et financé intégralement par la Ville de Paris : les « Classes à Paris », nous penserons les conditions d'appropriation par l'enseignant d'un projet mené par une nouvelle personne dans la classe.

Mots clés : anthropologie, art, culture, école, éducation

Abstract : Art and culture at primary school. An anthropological prospect

What is the role of the teacher during a cultural and artistic project education when another/ an external person/professional enters the class ? Working from an anthropologist viewpoint and using a dispositive completely lead and financed by Paris City Hall, the « Classes à Paris », we will try to understand the attempts of the teacher to make an external project his own.

Key words : anthropology, art, culture, education, school

Pour citer cet article :

Gutierrez E. (2015). Art et culture à l'école primaire. Une perspective anthropologique. *Inter Pares* α , 143-150.
Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : elise.gutierrez@free.fr

Art et culture à l'école primaire. Une perspective anthropologique

Elise Gutierrez

A partir d'une perspective de recherche anthropologique portant sur l'art et la culture à l'école primaire, en particulier sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle mené par la Ville de Paris : les « classes à Paris », cet article tente de montrer quels peuvent être les enjeux d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle se déroulant sur le temps scolaire à l'école primaire en s'interrogeant sur le rôle de l'enseignant dans le déroulement de ce type de projet.

Nous replacerons d'abord l'éducation artistique et culturelle dans un cadre historique. Puis, nous définirons ce que sont les « classes à Paris » qui constituent le terrain de cette recherche en anthropologie. Enfin, nous nous intéresserons aux figures enseignantes et à leur rôle dans le déroulement de tels projets.

1. Historique de l'éducation artistique et culturelle en France

1.1 De la séparation de la culture et de l'éducation au consensus autour des possibilités offertes par l'éducation artistique et culturelle

Quand, en 1959, Malraux devient ministre de la culture, il fait tout pour détacher son ministère – qui vient d'être créé – de celui de l'éducation. Il faut attendre plusieurs années avant que les liens entre le ministère de la culture et celui de l'éducation se retissent. Les projets d'éducation artistique et culturelle mettent donc du temps pour se mettre en place et ne répondent pas toujours à la même définition selon les acteurs.

C'est en 1971, avec la création du « Fonds d'intervention culturelle » (Bordeaux, 2004), que se nouent des rapports concrets entre les ministères de l'éducation nationale et celui de la culture. Les liens continuent d'être tissés jusqu'en 1985. A partir de cette date, les projets d'éducation artistique et culturelle ne cessent de se développer tout en faisant appel à de nouveaux acteurs comme les collectivités territoriales.

Ce développement s'inscrit dans une modification des politiques menées par le ministère de la culture. Dans les années 1990 de grandes enquêtes sur les pratiques culturelles des Français sont menées par ce ministère¹. Elles visent à mesurer les effets des politiques culturelles mises en place jusqu'alors. Les résultats sont décevants et tendent à montrer que les politiques d'ouverture à la culture n'ont pas eu tous les effets escomptés. On assiste donc à une modification de la politique culturelle et à un développement des projets d'éducation artistique et culturelle.

La création en 2005 du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle marque une avancée contemporaine dans ce domaine. Il est à l'origine de l'enseignement de l'histoire des arts depuis 2008. Si le poids du Haut Conseil peut être contesté, il reste un point d'articulation entre culture et éducation et met en évidence le souci politique actuel pour l'éducation artistique et culturelle.

Aujourd'hui, l'éducation artistique et culturelle semble s'inscrire dans une visée de démocratisation culturelle, c'est-à-dire qu'elle tente d'ouvrir le plus grand nombre d'enfants à une culture de qualité. Les circulaires se multiplient mais les moyens financiers ne sont pas toujours au rendez-vous. La réforme des rythmes éducatifs tend à montrer que l'un des enjeux actuels de l'éducation artistique et culturelle est de pallier les inégalités d'accès à la culture entre les enfants en même temps qu'elle montre le saisissement politique des enjeux d'éducation artistique et culturelle.

1.2 La réforme des rythmes scolaires : 2013-2014, des enjeux liés aux inégalités

Cette réforme scolaire qui modifie l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires a été très critiquée. Toutefois, il est intéressant de s'y arrêter brièvement parce qu'elle souligne le saisissement par les instances politiques de préoccupations liées à l'éducation artistique et culturelle.

Impulsée en 2013, elle s'appuie sur les résultats de l'enquête Programme International pour le Suivi des Acquis (PISA) auprès des élèves de 2012 qui renforce l'idée selon laquelle le système éducatif pose aujourd'hui question en France. Cette réforme du temps scolaire va de paire avec l'introduction d'activités périscolaires construites et financées par les communes qui sont obligées de proposer des activités

¹ Les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français sont menées en 1973, 1981, 1988, 1997, 2008.

sportives, culturelles ou scientifiques aux enfants. L'idée des activités périscolaires est de donner à tous les écoliers la même opportunité de pratiquer des activités culturelles, scientifiques, sportives à l'école. Cette réforme montre la volonté de l'Etat de résorber les inégalités d'accès aux activités culturelles, artistiques et scientifiques entre les élèves mais met également à jour les paradoxes actuels de l'éducation artistique et culturelle. Ces paradoxes sont polymorphes. Ils sont économiques et politiques : qui finance ce type de projets et quels sont les retours attendus ? Ils sont sociétaux : comment défendre cette éducation, quels en sont les enjeux ? Et enfin ils sont liés aux inégalités : on veut les réduire, mais ne sont-elles pas creusées par les différences entre les moyens (financiers, techniques) et les volontés des Communes (municipalité de la majorité, de l'opposition) ?

Si les intentions sont favorables à la multiplication des projets d'éducation artistique et culturelle cette dernière pose question. Pour comprendre quels sont les enjeux de certains dispositifs d'éducation artistique et culturelle, prenons l'exemple des « classes à Paris ».

2. L'exemple d'un dispositif financé par une collectivité : le cas des « classes à Paris »

2.1 Historique, fonctionnement et différents types de classes

Les « classes à Paris » sont un dispositif d'éducation artistique et culturelle se déroulant sur le temps scolaire créé en 1987 sous l'impulsion du sous-directeur de la Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris (DASCO). Elles sont financées intégralement par la Ville de Paris et sont gérées par le bureau de la vie scolaire et des professeurs de la ville de Paris (BVSPVP). L'idée est de monter des projets dont les enseignants peuvent se saisir pour amener leurs élèves dans les institutions culturelles, artistiques ou scientifiques de Paris tout en les soulageant des aspects techniques de telles sorties (réservations dans les musées, coût de conférenciers...). Le résultat est concluant, aussi le dispositif est-il reconduit et développé. Les « classes à Paris » naissent donc de la volonté d'un sous-directeur, c'est-à-dire d'une figure de l'administration de la Ville de Paris ayant un pouvoir décisionnaire, et d'un contexte politique favorable au développement des projets d'éducatifs artistiques et culturelles – début des années 1990. Pour l'année scolaire 2014-2015, il y a 147 « classes à Paris » soit moins que les années précédentes. La réforme des rythmes scolaires joue peut-être un rôle dans cette diminution. Concernant le cadre juridique, depuis 2010-2011, les « classes à Paris » sont conditionnées

par un appel d'offre. Comment les enseignants postulent-ils à une « classe à Paris » ?

L'ensemble des « classes » est regroupé dans un catalogue envoyé à toutes les écoles publiques de la Ville pendant le mois de septembre. Un enseignant ne peut postuler qu'à deux « classes » par année. Il y a trois types de « classes » : culturelles et artistiques, scientifiques, d'urbanisme. Elles visent des niveaux d'enseignement en particulier car elles sont en lien avec le programme scolaire. Chaque classe possède un calendrier précis qui ne peut être modifié – jours et horaires des visites ou des interventions. Les enseignants intéressés par une classe rédigent un projet expliquant leurs motivations, la manière dont la classe s'inscrit dans leur projet pédagogique et comment elle sera réinvestie pendant l'année scolaire. La construction du dossier est un élément déterminant dans le processus d'attribution. Plus il est construit et détaillé, mieux il est évalué.

Les enseignants envoient leur projet au BVSPVP et à leur Inspecteur de l'Education Nationale (IEN). Chaque acteur donne une note au projet. Les échelles territoriales de la commune (Ville de Paris) et de l'Etat (Education nationale avec les IEN) sont donc toutes deux mobilisées dans l'évaluation des projets faits par les enseignants. Au mois d'octobre, une commission d'attribution se rassemble et attribue chaque classe à un enseignant en fonction de critères liés à la situation géographique de l'école (classement en éducation prioritaire ou non), à la note de l'inspecteur de l'éducation nationale (qui peut être éliminatoire) ainsi qu'à la qualité du projet présenté. A la fin de chaque projet, l'enseignant doit remplir un questionnaire d'évaluation de la classe qu'il a suivie et l'envoyer au BVSPVP et à son Inspecteur de l'Education Nationale. Dans le processus d'attribution des « classes à Paris », les acteurs territoriaux et ceux de l'Etat travaillent ensemble et ont tous deux un poids important.

Du point de vue financier, le coût de chaque classe est pris en charge par la Ville de Paris : les tickets de métro, les cars quand il y a besoin, les accompagnateurs, les entrées dans les musées, la rémunération des intervenants, le matériel nécessaire au déroulement de certaines classes.

2.2 Méthodologie et approche anthropologique

Pour comprendre notre approche anthropologique, il semble important d'explicitier rapidement, et avant de poursuivre cette analyse, notre méthodologie afin d'éclairer notre perspective sur l'art et la culture à l'école primaire.

La recherche en anthropologie s'appuie sur une méthodologie dont la particularité est que la production des connaissances est le résultat du terrain lui-même. Ainsi, c'est à partir du terrain, et plus précisément des interactions qui s'y nouent devant et/ou avec l'anthropologue (Althabe, 1998) que sont produites les connaissances sur le sujet. Nous ne sommes donc pas entrés sur le terrain avec des catégories prédéfinies. Notre présence sur le terrain a toujours été connue par les différents acteurs : les enseignants, les acteurs de la Ville de Paris, les enfants. Tous savaient ce que nous venions faire dans les classes. Nous avons suivi trois classes pendant la première année de thèse (2012-2013) puis trois autres pendant la deuxième année (2013-2014). Les classes étaient dans des arrondissements très différents. Nous avons travaillé par immersion (Althabe, 1998), c'est-à-dire en assistant à toutes les séances, par entretiens : collectifs avec les enfants, en tête à tête avec les enseignants et les intervenants dans les classes, et les acteurs de la Ville de Paris. Nous avons aussi effectué deux stages de trois mois au BVSPVP. Pour comprendre quels sont les enjeux de ces « classes », arrêtons-nous un instant sur une classe culturelle.

2.3 L'exemple de la classe « Les animaux dans les arts et les civilisations » : une pédagogie sociale qui soutient une volonté de promotion de la démocratisation culturelle

La classe « Les animaux dans les arts et les civilisations » est ouverte aux CE2. Elle n'est pas menée par une association mais a été créée par des conférencières de la Ville de Paris. Son but est *la découverte de la représentation des animaux à travers les différentes cultures et civilisations des cinq continents. Constaté qu'ils ont toujours été un thème d'inspiration et un modèle d'expression pour les artistes du monde entier. Voyager à travers les époques afin d'observer l'éternel lien entre les êtres humains et les animaux*². La figure de l'animal est au centre de la classe culturelle. A travers elle, les enfants doivent appréhender différentes acceptions culturelles de cette image en comprenant les différents sens qu'elle peut prendre dans des cultures autres que celles qu'ils connaissent. L'animal a été choisi parce qu'il est un thème fédérateur pour les enfants.

Le projet est construit autour de la visite de plusieurs musées parisiens : deux visites au Louvre, une à Cernuschi, une à Cluny, une au Quai Branly et enfin une visite au musée de la Chasse et de la Nature. Dans ces différents musées s'incarnent des aires

géographiques et temporelles, mais surtout culturelles, différentes. La classe se termine par une création avec une plasticienne. Celle-ci raconte des histoires de la mythologie grecque aux enfants avant de leur proposer de sculpter des animaux merveilleux issus de cette mythologie. La conclusion du projet, et donc le dernier souvenir des enfants, est artistique et ludique. Dans le même temps, c'est l'occasion de rendre les enfants acteurs en les laissant choisir ce qu'ils veulent sculpter. Parce qu'ils ramènent la sculpture à la maison, cette dernière est aussi un moyen de donner à voir aux parents l'aboutissement d'un projet culturel et donc de faire parler les enfants de ce dernier.

La fréquentation des musées se fait, dans cette classe, sur le mode de la répétition. Bien que celle-ci puisse être justifiée par le programme de la classe, il semble qu'elle soit aussi un moyen de sensibiliser et d'habituer les enfants aux codes des musées tout en les faisant fréquenter plusieurs musées différents. Cette répétition semble pouvoir être rapprochée des pédagogies alternatives. Mais il ne s'agit pas d'une pédagogie dans laquelle l'enfant est placé en situation de découvrir par lui-même des éléments culturels. Seule la sculpture permet aux enfants de se positionner en tant qu'artistes et de choisir comment représenter un animal mythologique. Ces visites au musée paraissent s'inscrire dans une pédagogie offrant une ouverture à la culture visant à donner aux enfants des clefs pour pouvoir revenir plus tard, en tant qu'adultes ou accompagnés de leurs parents, dans les institutions culturelles. Ainsi, on peut rapprocher le déroulement de cette « classe à Paris » de ce que Laurent Ott qualifie de pédagogie sociale (Ott, 2011). Comme le montre le chercheur, un des intérêts de la pédagogie sociale est de faire des enfants des acteurs de leur éducation et de créer, à travers eux, un lien solide et durable entre les parents et les enseignants, l'école et les parents, c'est-à-dire entre deux sphères de socialisation. Cette pédagogie alternative est éclairante pour comprendre le fonctionnement des « classes à Paris ». En effet, celles-ci, par les enfants, se veulent aussi être des vecteurs de remontée de la culture vers les parents.

Parce qu'il y a dans les « classes à Paris » une volonté de faire remonter l'ouverture symbolique à la culture des enfants vers les parents, on peut dire qu'elles fonctionnent sur une transmission ascendante des informations contenues dans les projets et s'inscrivent dans une pédagogie sociale. Mais le fonctionnement des « classes » et leur pédagogie sociale sont aussi soutenues par une volonté de démocratisation culturelle passant par l'école.

² Descriptif du catalogue des « classes à Paris » 2013-2014.

Les politiques de démocratisation culturelle impulsées par Malraux dès 1959 consistent en une mise en relation directe avec les grandes œuvres culturelles. Comme nous l'avons vu, les grandes enquêtes sur les pratiques culturelles des Français mettent en question ces politiques et conduisent au développement d'autres politiques de démocratisation culturelle visant à effacer la barrière symbolique, tout autant que celle pécuniaire d'accès à la culture. Les analyses de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1969) sur la fréquentation des musées et celles de Laurent Fleury (Fleury, 2007) sur la mise en application d'une telle politique de la démocratisation culturelle au Théâtre National Populaire de Vilar mettent en évidence les possibilités et les difficultés d'application de cette conception de la démocratisation culturelle.

Les « classes à Paris », créées à la fin des années 1980, semblent être une tentative de mise en application de ces processus de démocratisation culturelle. La répétition des séances dans des lieux culturels fonctionne comme une répétition de mise en contact avec les institutions culturelles et artistiques doublée d'explications faites par des intervenants issus du milieu culturel et artistique ou par des spécialistes de ce dernier. Ce faisant, elles tendent à amenuiser la barrière symbolique d'accès à la culture. Le versant financier d'accès à la culture est aussi présent dans ce dispositif intégralement financé par la Ville de Paris. Les « classes à Paris » s'inscrivent donc dans une politique de démocratisation culturelle elle-même empreinte d'un mouvement descendant de la Ville et des institutions culturelles vers les enfants parisiens. Ce mouvement complète celui ascendant des enfants vers les parents, soutenu par l'emploi d'une pédagogie sociale. Le concept d'Althusser d'« appareil idéologique d'Etat » est éclairant pour comprendre les enjeux de ce double mouvement.

Ce concept montre comment l'Etat est à la fois un moyen et un garant permettant à la classe dominante la diffusion et la justification d'une idéologie justifiant et renforçant la domination de la classe dominante au sein du politique, au travers de l'Etat. Althusser définit l'idéologie dans la lignée marxienne. Elle se diffuse dans et par ce qu'il appelle des « appareils idéologiques d'Etat ». Si l'on rapporte les « classes à Paris » au concept d'« appareil idéologique d'Etat » à l'intérieur du système scolaire, on comprend mieux le double mouvement qui se joue au sein du dispositif. D'un côté le dispositif fonctionne comme moyen d'accès à la culture et aux arts, de l'autre, la fonction de la culture

et des arts se trouve renforcée comme élément de domination au sein du système scolaire parce qu'ils sont valorisés par le dispositif. Les « classes à Paris » peuvent donc être comprises comme un moyen d'ouvrir les enfants à la culture – ce qui peut être émancipateur – en même temps qu'un véhicule indirect de diffusion de domination des savoirs culturels dans le système scolaire et de leur valorisation au sein de ce dernier. Il n'est pas certain cependant que le but recherché explicitement et/ou au départ du dispositif ait été la diffusion de l'idéologie culturelle et éducative dominante. Toutefois, l'analyse du dispositif est éclairée de manière intéressante par le concept d'« appareil idéologique d'Etat » en ce sens que ce dernier donne à voir comment un double mouvement idéologique peut se diffuser et assurer sa reconduction par une institutionnalisation. Intéressons-nous à présent au rôle de l'enseignant dans l'ouverture des élèves à l'univers créatif au sein du dispositif.

3. Rôle de l'enseignant dans l'ouverture des élèves à l'univers créatif

3.1 Pourquoi postuler à un tel projet d'éducation artistique et culturelle ?

C'est la première question que l'on peut se poser quand on s'interroge sur le rôle de l'enseignant dans l'ouverture des élèves à l'univers créatif et culturel. Participer à une « classe à Paris » ne présente aucun intérêt financier pour l'enseignant. L'intérêt semble se situer ailleurs. Le terrain met en évidence une volonté de transmettre autre chose à ses élèves, et donc de se situer dans une posture de conviction.

3.1.1 Transmettre le goût de la culture et des arts à ses élèves : la démarche de conviction

Pour plusieurs enseignants, la « classe » est un moyen de mettre en œuvre leur conception de l'enseignement, c'est-à-dire de se positionner au regard de leurs convictions en tant que figure enseignante auprès de leurs élèves en leur transmettant leur goût pour la culture. Ce fut le cas pour Camille et Clara, dont les élèves ont suivi une classe culturelle. Elles travaillent dans des arrondissements différents³ mais ont toutes deux des élèves qui n'ont pas accès à la culture et à l'art par leur famille. Pour elles, leur donner cet accès par l'école fait partie de leur travail.

³ Camille est dans le 20^e arrondissement et a des élèves aux origines sociales diverses. Clara est dans une école ZEP du 19^e

arrondissement. Ses élèves viennent en grande majorité d'un milieu défavorisé.

3.1.2 Gérer au mieux le programme scolaire : démarche utilitariste

D'autres enseignants, utilisent la « classe » pour réaliser le programme scolaire dans de bonnes conditions. Ce fut le cas de Gérard qui a suivi une classe scientifique. Il enseigne depuis plusieurs années dans le 19^e arrondissement. Certains de ses élèves viennent de classes défavorisées, d'autres de classes supérieures. Passionné d'informatique, il porte un intérêt personnel pour le sujet de la classe à Paris à laquelle il postule. Toutefois, ce qui l'intéresse avant tout, c'est de pouvoir remplir le programme de sa classe de CM2 en informatique. Il explique que la « classe à Paris » lui permet, non pas de remplir le programme scolaire imposé en s'appuyant sur ce qui va pouvoir y être expliqué mais de réaliser cette partie du programme – qu'il n'aurait peut-être pas eu le temps de faire sans ça- dans de bonnes conditions parce qu'il y a beaucoup d'ordinateurs dans le centre où se déroule la « classe ».

3.2 La question des conditions d'appropriation d'un projet d'éducation artistique et culturelle : quelle place pour qui ?

L'entrée d'un artiste ou d'un intervenant culturel dans la classe n'est pas toujours facile et l'analyse de cette présence peut permettre de révéler l'influence de l'appropriation de cette entrée dans le déroulement d'un projet d'éducation artistique et culturelle. A partir de trois exemples, voyons comment les relations entre intervenant et enseignant influent sur le déroulement du projet.

3.2.1 Le manque de communication entre enseignant et intervenant : réalisation moyenne d'un projet

Ce cas s'est présenté lors d'une classe scientifique s'adressant à des élèves de CP d'une école du 2^e arrondissement de Paris. Le quartier est très aisé. La majorité des enfants sont issus de milieu très favorisé. Les parents sont très impliqués. L'enseignante, Aline, est expérimentée. Elle choisit la classe aéronautique pour être en lien avec le projet d'école qui est scientifique. Ce n'est pas sa première « classe à Paris ». Pourtant, Aline a du mal à *trouver sa place* tout au long du projet. Elle est sur la réserve, ne sachant pas si elle ne doit intervenir que pour la discipline et hésitant à collaborer quand les activités proposées ne sont pas adaptées à l'âge de ses élèves. Les enfants ressentent peu les doutes d'Aline et la « classe » se déroule sans animosité et sans accrochages. Toutes les activités sont réalisées. Toutefois, il n'y a pas de dynamisme entre et

pendant les séances. La « classe » est plutôt une succession d'activités.

Cet exemple montre que l'entrée d'intervenants extérieurs n'ayant pas les mêmes méthodes que l'enseignant peut être problématique pour ce dernier. Si ces décalages ne créent pas d'animosités et qu'ils n'influent pas sur le déroulement du projet, ils peuvent être déconcertants pour la figure enseignante qui se retrouve dépossédée de son espace habituel de travail. Ce décalage conduit toutefois à la réalisation d'un projet moyen qui ne prend pas d'ampleur au fil des séances. Pour autant, le projet n'échoue pas. Mais, quand les relations se tendent entre les intervenants et l'enseignant, la réalisation du projet peut être compromise.

3.2.2 Une mauvaise entente entre l'enseignante et la conférencière

Ce fut le cas dans la classe « Moyen Age » qui s'est déroulée dans une école ZEP du 18^e arrondissement de Paris, avec une classe de CE2/CM1. Les élèves sont majoritairement issus de classes inférieures. Le projet est mené par une conférencière de la Ville. Très rapidement, les relations entre l'enseignante, Iris, et la conférencière se tendent et impactent peu à peu le déroulement de la « classe ».

Dès la fin de la première séance, l'enseignante est mécontente de la conférencière qui refuse de rester échanger avec elle car elle a d'autres obligations professionnelles. Iris en réfère immédiatement au bureau des classes à Paris sans en parler à la conférencière. Celle-ci apprend la démarche d'Iris par sa responsable et en est blessée. Dès la seconde séance, le ton des relations entre enseignante et conférencière est donné : elles sont cordiales l'une envers l'autre mais l'enseignante ne va jamais soutenir la conférencière face à ses élèves – même quand ceux-ci ne prêtent aucune attention aux propos de la conférencière. La posture d'Iris est constante pendant le projet : elle se pose comme défenseuse de ses élèves qu'elle définit comme dépassés par les savoirs débités par la conférencière. Pour elle, cette dernière ne sait s'adapter ni à l'âge, ni à la condition sociale des élèves. La conférencière, n'ayant aucun soutien de la part de l'enseignante, fait de moins en moins d'efforts pour motiver les élèves lors des interventions, qu'elle simplifie. La « classe » perd peu à peu en qualité et les élèves se détachent totalement du projet, alors même qu'ils n'y étaient déjà pas très investis au départ.

Dans cette classe, les relations entre enseignante et conférencière ont fortement influencé le déroulement du projet. Parce qu'il y a eu désaccord puis une simple

entente cordiale entre les deux acteurs, le projet a perdu en qualité. La figure enseignante peut donc façonner les contours d'un tel projet. Intéressons-nous à présent au cas inverse pour montrer comment la figure enseignante peut créer un dynamisme dans un projet.

3.3 La transmission du dynamisme de l'enseignant pour le projet aux élèves ; l'enseignant comme catalyseur et comme figure façonnant les contours du projet

Un des reproches qu'on pourrait adresser aux « classes à Paris » est qu'ils seraient des « projets clé en main » incapables de s'adapter à la réalité de chaque établissement. Cette critique est infléchie lorsqu'on s'intéresse à la place de l'enseignant dans le déroulement des projets. Revenons un instant sur la classe « les animaux dans les arts et les civilisations » et plus particulièrement sur l'enseignante du 20^e arrondissement, Camille.

Camille enseigne dans cette école depuis 2008. Passionnée d'histoire, elle est marquée par une scolarité dans laquelle *on ne sortait jamais de l'école*. Elle devient pharmacienne. A la suite de la maladie grave de son fils aîné, elle passe de nombreux mois à l'hôpital, se lie d'amitié avec les professeurs de l'école de l'hôpital où son fils est hospitalisé et engage sa reconversion professionnelle pour devenir professeure des écoles. L'apport de la culture à ses élèves fait partie de sa conception de l'enseignement. Pour elle, il doit être renforcé dans les *milieux défavorisés* dont fait partie *un tiers des élèves de [s]a classe*. Elle est très enthousiaste face à cette « classe à Paris » et emploie des mots très forts pour la qualifier : *cette classe je rêvais de l'avoir*. Camille ne se contente pas de dire son enthousiasme pendant le projet, elle tente de le transmettre à ses élèves. Elle est admirative de la conférencière et de sa capacité à captiver les enfants. Elle prend des notes et des photos pendant les séances, monte des panneaux d'exposition, fait rédiger des textes aux élèves. Ceux-ci sont très réceptifs à ce que leur explique la conférencière, sont enthousiastes et attentifs. Le projet se déroule très bien et il y a un dynamisme entre chaque séance. La classe fonctionne comme un groupe soudé.

Dans ce projet, il semble que Camille a joué un rôle de catalyseur, c'est-à-dire qu'elle a propulsé et démultiplié tous les éléments positifs du projet pour ses élèves et a créé un mouvement ascendant du projet vers les élèves mais aussi un mouvement descendant des élèves –enthousiastes- vers le projet qui s'en est trouvé agrandi. On peut rapporter l'analyse de la transmission de l'enthousiasme de Camille pour le projet à celui des enfants pour le projet en l'éclairant par le concept de

mimesis développé par C. Wulf. Pour lui, il faut entendre cette dernière comme « imitation », mais aussi « assimilation », « représentation », et « expression » (Wulf, 1999). Cette notion invite à penser le rôle de l'enseignant en même temps que celui de l'enfant dans un mouvement similaire, c'est-à-dire pris dans un même élan d'enthousiasme, permettant néanmoins à chacun d'avoir sa propre posture et pensée à l'égard du dispositif, indépendamment des autres acteurs.

La mise en perspective de la classe de Camille avec celle d'Aline et d'Iris nous permet de souligner les différences de déroulement de projets comme les « classes à Paris ». Ils ne sont donc pas seulement des « projets clé en main » mais des projets dont le déroulement peut être façonné, de façon méliorative ou non, par la figure enseignante.

Conclusion

L'analyse des « classe à Paris » à travers « l'appareil idéologique d'Etat » permet un éclairage sur les mécanismes de fonctionnement du dispositif sans le réduire au concept althusserien. L'approche anthropologique, alliée à cet éclairage, ouvre un champ de recherches original sur les relations entre enseignants, artistes et élèves au sein des « classes ». Le terrain et son analyse anthropologique permettront une déconstruction du dispositif au regard de caractéristiques socioculturelles et territoriales différentes tout en offrant une approche de phénomènes sociétaux tels que ceux de l'appartenance, des croyances ou encore de la consommation, appréhendés à partir des réactions – déconstruites et analysées dans la thèse – des différents acteurs des projets.

Bibliographie

- Althabe, G. (1998). *Démarches ethnologiques au présent*. Paris, France : L'Harmattan.
- Althusser, L. (2014). *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*. Paris, France : PUF.
- Bordeaux, M.C. (2004). « *L'éducation artistique et culturelle* », *Institutions et vie culturelles*. Paris, France : La Documentation française.
- Bourdieu, P. (1969). *L'Amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*. Paris, France : Les Editions de minuit.

Fleury, L. (2007). *Le TNP de Vilar. Une expérience de démocratisation de la culture*. Rennes, France : PUR.

Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan.

Ott, L. (2011/13). Bouleverser les rapports parents/professionnels en s'engageant dans une alliance commune, par la pédagogie sociale. *Enfances et Psy*, 52, 132-141.

Deux regards sur l'éducation, une éducation au regard et au geste. Germaine Tortel et Irène Senécal à l'œuvre

Elisabeth Maizonnier-Payelle

Laboratoire CIVIIC - Université de Rouen

Résumé

Germaine Tortel (1896-1975) en France et Irène Senécal (1901-1978) au Canada relèvent le défi de l'expérience esthétique dans les années 1960. A partir de leurs conférences données à la Société Internationale pour l'Éducation Artistique (InSEA) nous examinons les points de divergence et de convergence de leurs pratiques éducatives. Au XXI^e siècle, la vitalité de leur œuvre, observée du point de vue de l'anthropologie relationnelle, porte-t-elle les germes d'une *Education Through Art*, en référence à l'ouvrage d'Herbert Read et au stage international sur les arts plastiques dans l'enseignement général, organisé à Bristol en 1951 par l'UNESCO, auquel fait suite l'article éponyme du même auteur ? Quelles sont les manières de « faire œuvre » des deux pédagogues ?

Mots clés : anthropologie relationnelle, expérience esthétique, InSEA, Irène Senécal, Germaine Tortel

Abstract : Two points of view on education, an education in relation to sight and gesture. Germaine Tortel and Irène Senécal at work

Germaine Tortel (1896-1975) in France and Irène Senécal (1901-1978) in Canada take the challenge of aesthetic experience in the 1960s. From their lectures at the International Society for Education through Art (InSEA) we examine the points of divergence and convergence in their educational practices. Does the vitality of their work, observed from the perspective of relational anthropology, carry the seeds of Education Through Art, (in reference to the work of Herbert Read and to the International Internship on Plastic Arts in General Education, held in Bristol in 1951 by UNESCO), (which follows the eponymous article by the same author, in the 21st century) ? What are the both pedagogues' ways to « make work of art » ?

Key words : relational anthropology, aesthetic experience, InSEA, Irène Senécal, Germaine Tortel

Pour citer cet article :

Maizonnier-Payelle E. (2015). Deux regards sur l'éducation, une éducation au regard et au geste. Germaine Tortel et Irène Senécal à l'œuvre. *Inter Pares* α , 151-157. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : elisabethpayelle@hotmail.fr

Deux regards sur l'éducation, une éducation au regard et au geste. Germaine Tortel et Irène Senécal à l'œuvre

Elisabeth Maizonnier-Payelle

Germaine Tortel et Irène Senécal sont des pionnières de l'éducation artistique en France et au Canada dans les années 1960. Germaine Tortel est Inspectrice de l'Éducation Nationale entre 1932 et 1962, plus particulièrement dans la circonscription maternelle de la Seine à Paris de 1945 à 1962. Après avoir obtenu son certificat d'institutrice, elle poursuit une formation universitaire en psychopédagogie (diplôme d'études supérieures, Lyon, 1928). Dans la suite de ces études, elle est amenée à collaborer avec la pédo-psychothérapeute Maria Torok qui s'intéresse à la *Pédagogie d'Initiation* qu'elle expérimente dans les classes maternelles du XIII^e arrondissement de la ville de Paris entre 1954 et 1959. Maria Torok définit la « méthode Tortel » comme une pédagogie non-directive où le pédagogue se borne, en miroir fidèle à renvoyer à l'enfant le jaillissement de son monde fantasmatique, en permettant ainsi une maturation spontanée de sa vie affective et une intégration de ses désirs dans un moi social (Torok, 2002).

Irène Senécal est formée à l'École des Beaux-Arts de Montréal (EBAM) de 1924 à 1929, puis enseigne en son sein ainsi qu'à la commission des écoles catholiques de cette même ville. Elle donne également des cours parascolaires dans les bibliothèques enfantines. Selon Lemerise (2006), il y a trois principaux types d'exercices de base dans la pédagogie senécalienne : les exercices de libération, d'exploration et de contrôle. A ceux-ci s'ajoutent des réalisations artisanales et décoratives influencées par l'art abstrait et la valorisation des éléments du langage plastique.

Les deux pédagogues visent d'emblée la pluralité des publics dans leurs approches de l'éducation artistique, centrées sur l'enfant certes, mais également tournées vers la formation d'adultes. G. Tortel propose des animations pédagogiques aux institutrices, quant à I. Senécal, elle forme des professeurs-artistes à l'EBAM.

1. Les conférences des deux pédagogues aux congrès de l'International Society for Education through Art (InSEA)

L'œuvre d'Herbert Read, et plus particulièrement le livre, *Education Through Art* (1943) marque de son empreinte la conception de l'éducation artistique des deux pédagogues. L'article éponyme *L'éducation par l'art*, rédigé à la suite du stage d'études de Bristol, organisé en 1951 par l'UNESCO, sur les arts plastiques dans l'enseignement général, est intégré à l'ouvrage *Art et Éducation* (1954). Y figure également dans la même section 1, relative à la nature de l'activité créatrice et de l'éducation artistique, la contribution de Jean Piaget, *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant*. Viktor Lowenfeld écrit un article pour la section 2, L'éducation artistique "créatrice" aux divers stades de l'enfance, intitulé *L'expérience artistique au cours de la croissance* et Arno Stern rédige *Le cours de peinture pour enfants*, en section 3, *Procédés et moyens*. Suite à ce stage, la Société Internationale pour l'Éducation Artistique (InSEA) est créée en 1954 à Paris, par l'UNESCO. H. Read écrit à propos de l'éducation esthétique qu'elle est *l'éducation des sens, sur laquelle s'appuie la conscience, et en fin de compte l'intelligence et le jugement de l'individu. Ce n'est que dans la mesure où l'on crée une relation harmonieuse et durable entre les sens et le monde extérieur que l'on construit une personnalité intégrée* (Read, 1943, cité par Roux, 1986). Ces auteurs auront une influence considérable sur l'éducation artistique prônée par G. Tortel et I. Senécal.

1.1 Conférence de Germaine Tortel au congrès de Bâle en 1958

G. Tortel participe au congrès de Bâle organisé par l'InSEA en 1958. Sa conférence s'intitule *Du spontané et du raisonné dans l'initiation plastique de l'enfant à l'école maternelle* (Tortel, 1958). Elle écrit : *Dans le dialogue qu'il (le pédagogue) engage (avec l'enfant), se dresse le défi des subjectivités, « pour me comprendre, il faut que tu te changes en moi »* (Tortel, 1958). Cette réciprocité des échanges est primordiale, elle se fonde sur la relation dans l'œuvre à faire en commun pour construire un monde vivant où chacun apprend de l'Autre et par l'Autre. Cette dialectique répond à la nécessité intérieure de l'enfant ou élan vital spontané qui le pousse à répondre aux situations pédagogiques qui lui sont proposées. L'éducation artistique est un moyen majeur pour réussir à former la personne dans un Moi social harmonieux.

Le processus éducatif reconnaît l'enfant et permet de *l'éduquer sur son fond propre qui est sa manière de voir à lui, de prospecter, de s'annexer le monde, de se découvrir, de s'enrichir par lui, de profiter au maximum de ses assimilations primitives pour les introduire dans l'ordre de la valeur consciente* (Tortel, 1958 : 61). L'action raisonnée naît de la démarche que l'enfant acquiert en utilisant le langage plastique pour faire part de son expérience et communiquer sa vision propre du monde au regard des situations vécues. La prise de conscience collective de l'être au monde se crée dans l'audace du vouloir de l'enfant à travers ses créations spontanées et le contrôle du pouvoir qu'il exerce par l'observation raisonnée de ses actes.

1.2 Conférence d'Irène Senécal au congrès de Prague en 1966

I. Senécal assiste aux congrès de l'InSEA dès 1957 à La Haye et présente sa « méthode » à Prague en 1966. Sa communication ne comporte pas de titre (Senécal, 1976). Elle prône la liberté d'expression de l'enfant qui va lui permettre d'exercer ses facultés créatrices. L'attitude bienveillante de l'éducateur favorise l'émergence de modes d'expression pluriels. Elle insiste sur le rôle prépondérant du professeur qui doit être formé de manière équilibrée. C'est parce que le professeur est aussi un artiste qu'il est à même de comprendre le processus créatif. Elle préconise une formation artistique et pédagogique afin d'allier les deux facettes de l'enseignement artistique. Elle propose des exercices de base qui conduisent petit à petit la sensibilité à la découverte de l'interaction du geste et de la pensée. L'exercice de libération est spontané, l'exercice d'exploration dresse un inventaire des formes et outils plastiques au service de l'expression. L'exercice de recherche répond à un besoin chez l'élève de structurer ses connaissances, d'exercer son sens de l'observation dans le but de contrôler ses gestes. I. Senécal cite à l'envie H. Read : *Ce n'est pas pour l'Art, mais pour la vie même que nous devons préconiser l'éducation artistique* (Senécal, 1976). Celle-ci est propre à assurer un équilibre harmonieux à l'enfant en lui donnant le désir de se confronter à la matière selon une pensée personnelle.

2. Points de divergence et de convergence entre les deux femmes pédagogues

2.1 Points de divergence

G. Tortel prône l'éducation de l'enfant à partir du média qu'il choisit pour faire œuvre de lui-même.

L'éducatrice attentive crée des situations pédagogiques qui répondent à une *nécessité intérieure*, notion empruntée à Wassily Kandinsky. I. Senécal, très au fait du développement infantin également, n'adopte pourtant pas la même démarche. Elle établit à l'avance un programme de travail qui favorise pleinement l'épanouissement personnel de l'enfant en lui fournissant un cadre précis.

La pédagogie de G. Tortel est dite « non-directive », cependant, l'éducatrice organise des situations pédagogiques en relation avec les préoccupations enfantines, au plus près de sa conception de l'enseignement de l'être au monde. C'est pourquoi la pédagogie tortelienne est dite d'*Initiation* : elle instaure l'étonnement et suscite le dialogue dans le désir que l'enfant éprouve de comprendre le monde. Ce faisant, les centres d'intérêt de l'apprentissage émanent de l'enfant lui-même qui jour après jour rencontre des sujets de réflexion qui le renvoient à sa propre pensée ; cette pédagogie ne prétend aucunement donner des leçons ni proposer des modèles : elle questionne l'enfant sur sa relation à l'Autre.

C'est pourquoi nous avons choisi l'approche anthropologique relationnelle dans la thèse dirigée par Marie-Louise Martinez et Loïc Chalmel : *Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire. Une voie de communication graphique pour l'enfant*, afin de l'étudier selon l'expression *être avec*. L'intuition d'I. Senécal est de reconnaître et de former le professeur comme un artiste, et *vice versa*. Ainsi il vit doublement le processus créateur, dans la rencontre de l'enfant faisant œuvre de lui-même et dans sa manière singulière de construire le monde. Sans doute est-ce là un défi lancé à l'expérience artistique partagée : vivre l'art à l'école comme un processus social qui permet de construire provisoirement une certaine manière de concevoir le monde en commun, en fonction du contexte ; les pensées de l'enseignant-artiste et de l'enfant en cours d'évolution s'appréhendent réciproquement dans le mouvement créatif.

G. Tortel se présente comme une professionnelle de la petite enfance, elle se dit prête à servir de guide à tous ceux qui entourent l'enfant, parents, psychologues, artistes, éducateurs... Elle affirme qu'elle connaît les rouages du dessin infantin, liés au développement de l'enfant, tels qu'ils ont été analysés par le philosophe et ethnographe Georges-Henri Luquet (1876-1965) notamment, à qui elle emprunte sa méthode d'étude monographique à partir des dessins de l'enfant (Luquet, 1913). Mais elle énonce également sa conception de la pratique artistique infantine : loin du dessin libre, elle confirme par ses propos et son attitude que l'*Art infantin* est un art construit, savant résultat d'un processus que l'enfant est amené à conscientiser

grâce à la médiation. I. Senécal dispense à l'EBAM un cours de pédagogie artistique et forme les enseignants des écoles primaires montréalaises. Les jeunes formés donnent à leur tour des cours du samedi en classes d'application ; des centres d'art rattachés à l'EBAM sont créés. Ainsi, elle compte divulguer sa conception de l'enseignement artistique, qui sans négliger l'expression spontanée donne les moyens aux élèves de construire un langage plastique. Le contenu de ses cours est sans doute redevable à l'enseignement élémentaire des formes et aux études de matériaux qui font partie du plan d'études de Johannes Itten (1983) en 1923, au *Bauhaus* de Weimar.

Il me semble que la conception de l'enfant créateur est fort différente chez G. Tortel et I. Senécal, l'une affirme que l'enfant est un artiste, en écrivant : *je me propose de promouvoir dans chaque enfant l'artiste et sa conscience, celui que les arts nourrissent et qui leur apporte toute son âme* (Tortel, 1958), tandis que l'autre valorise la création enfantine dans le but de former un être équilibré en éduquant sa sensibilité : *le but premier que se propose l'éducation artistique est de former des êtres dont l'imagination et le sens esthétique seront équilibrés avec ses connaissances générales* (Senécal, 1976). Quels sont malgré tout les points de convergence entre ces deux pédagogues ?

2.2 Points de convergence

Les deux femmes font référence l'une à W. Kandinsky, l'autre à J. Itten, qui ont été tous deux professeurs au *Bauhaus*. *L'Almanach du Blaue Reiter* (Kandinsky et Marc, 1912/1981) regroupe des œuvres d'artistes et des dessins d'enfants, ce qui prouve l'intérêt porté par les artistes du *Blaue Reiter* aux réalisations enfantines. Les caractéristiques des dessins d'enfant sont mises en parallèle (tableau 1) avec les principes picturaux des peintres du *Blaue Reiter* énoncés comme *vérité et voies* par le peintre de l'avant-garde russe David Bourliouk (1912/1981) :

Caractéristiques des dessins d'enfant	Principes picturaux des peintres du <i>Blaue Reiter</i>
Mélange de points de vue	<i>Les relations du tableau avec ses éléments graphiques, les relations de l'objet représenté avec les éléments de la surface (ce que nous voyons déjà en ébauche dans la peinture égyptienne « de profil ») ; la combinaison de la représentation perspectiviste avec le plan de base, c'est-à-dire l'emploi d'une pluralité de surfaces</i> (Yakoulof)

Caractéristiques des dessins d'enfant	Principes picturaux des peintres du <i>Blaue Reiter</i>
Grammaire de l'art enfantin	<i>La loi de construction décalée – le monde moderne de la construction graphique</i> (avec ses propres règles qui renoncent à l'académisme, grammaire des formes)
Programmes scolaires de Gaston Quénioux (Dessin, 1909)	<i>La loi du libre dessin (dont le principal représentant est Kandinsky)</i>
Transparence	<i>Le traitement des surfaces et leurs recoupements</i> (Picasso, Braque et Bourliouk)
Rabattement	<i>L'équilibre perspectif qui remplace la composition mécanique</i>
Liberté colorée par rapport au modèle	<i>La loi de dissonance chromatique</i> (Machkov, Konchalovsky)

Tableau 1 : Correspondances entre les caractéristiques des dessins d'enfants et les principes picturaux des peintres du *Blaue Reiter*

Les deux pédagogues inscrivent l'enfant dans la recherche formelle de la représentation du réel, non pas comme reproducteur de formes graphiques existantes, mais en tant que créateur d'une grammaire de l'art enfantin redevable aux travaux de G-H. Luquet qui sont encore d'actualité, même si son ouvrage, *Le dessin enfantin*, date de 1927. Celui-ci fait suite à la publication *Des dessins d'un enfant*, monographie de l'ensemble des productions de sa fille Simonne, datant de 1913 où il décrit l'évolution du dessin de l'enfant. Après Piaget, Henri Wallon et Liliane Lurçat s'y référeront dans leur ouvrage, *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant* (1987). G-H Luquet détermine trois phases de représentation du réel chez l'enfant avant l'âge de onze ans, tandis que le professeur d'éducation artistique, V. Lowenfeld, propose six stades dans l'évolution du dessin de l'enfant ; au tableau 2, nous rapportons ces stades aux modalités de production enfantines qui leur correspondent :

Phases de représentation du réel chez Luquet	Définition des modalités de production enfantines	Six stades chez Lowenfeld
Griffonnage	Dénomination de l'objet que l'enfant a momentanément à l'esprit, le tracé donne lieu à une interprétation sans qu'il y ait intention de ressemblance.	Gribouillage Préschématisme

Phases de représentation du réel chez Luquet	Définition des modalités de production enfantines	Six stades chez Lowenfeld
Réalisme intellectuel	Ce que l'enfant sait de l'objet, selon un <i>modèle interne</i> qui lui est propre.	Schématisme Postschématisme
Réalisme visuel	L'objet tel qu'il est vu par le dessinateur, selon les lois de la perspective.	Pseudoréalisme Adolescence

Tableau 2 : Récapitulatif de l'évolution du dessin enfantin selon Georges-Henri Luquet (France) et Viktor Lowenfeld (États-Unis) en rapport avec les modalités de production enfantines

G-H Luquet ne fixe pas des âges déterminant *a priori* ce que devrait être le dessin d'enfant à telle période de son évolution. En revanche, il décrit des étapes ou une gradation de l'évolution du dessin, allant du griffonnage au réalisme visuel, dans une idée de progressivité caractérisée notamment par *l'enrichissement du type, [qui] résulte d'un processus synthétique comparable à la sédimentation* (1977). L'enfant peut adopter un type de représentation qui lui convient mieux, s'il se trouve confronté à un nouveau modèle mental qu'il développe successivement par ajout d'éléments nouveaux empruntés à des expériences inédites qu'il cumule. Il revient ainsi à des tracés connus qu'il emprunte à de nouveaux objets, dessins qu'il a vus et qu'il adapte à sa nouvelle représentation avant de progresser dans celle-ci par un processus de différenciation ou de discrimination qui aboutit à ce que l'auteur nomme *la croissance du type*. Il insiste sur la succession des dessins qui sont réalisés les uns après les autres dans un même temps, ce qui suppose que l'enfant en ait une idée prédéterminée. Il semble que celui-ci procède peu à peu par modifications surajoutées par rapport au modèle de base, quoiqu'il ait dès l'abord une intention prédéfinie par rapport au dessin final. C'est son *modèle interne* ou la représentation mentale de l'enfant que traduit le dessin, distincte de l'objet réel ou modèle proprement dit.

Ensuite, G-H Luquet (1977) décrit les procédés de rabattement et de transparence propres au dessin enfantin, ce qui lui permet de définir ce qu'il entend par *le réalisme intellectuel* de l'enfant. L'enfant dessine en reproduisant plusieurs points de vue à la fois du même objet, comme dans l'art égyptien, dont Kandinsky rapproche les productions du « petit Zeh » en 1911, l'un des trois fils de l'architecte munichois August Zeh (Boissel, 1990). L'enfant opère des choix dans la

représentation afin de présenter les attributs majeurs qui le définissent à partir de sa représentation du réel : *réfraction de l'objet à dessiner à travers l'esprit de l'enfant, une reconstruction originale qui résulte d'une élaboration fort compliquée malgré sa spontanéité* (Luquet, 1927/1977). En fait, ce que pointe l'ethnologue, ce sont les modes de représentation de l'enfant, dont les normes visuelles académiques ne sont pas encore instaurées. Il insiste sur le fait que l'enfant perçoit le monde et le transcrit d'après différents points de vue sans tenir compte de la perspective.

En ce qui concerne le rabattement, Arno Stern (1963) l'explique ainsi : l'enfant adopte d'abord un point de vue calqué sur son schéma corporel propre et sur le monde vu à travers ses sensations. De fait, il utilise son axe vertébral pour délimiter les champs de sa perception et traduit graphiquement ce ressenti dans ses tracés. De même, le corps de l'enfant vu à plat, couché en étoile permet de figurer tous ses éléments : la tête, le ventre, les deux bras et les deux jambes. C'est ainsi que l'enfant dessine tous les objets qu'il voit, en fonction de son corps propre, en partant donc de sa morphologie, c'est une vision « anthropomorphe » du monde. Pour A. Stern, il y a conflit entre l'image intellectuelle que l'enfant construit et la représentation sensorielle qu'il donne de la spatialité. C'est pourquoi il va user du procédé de transparence, ce qui va lui permettre de résoudre momentanément son problème de figuration de l'espace sans avoir recours à la perspective, tout en incluant toutes les données connues sur l'objet représenté. Il dessine par exemple la façade d'une maison et tous les objets qu'elle contient. Cela lui permet de concilier l'objectivité qu'il porte sur le réel et la subjectivité du monde sensoriel qui est la sienne.

G-H. Luquet (1927/1977) affirme que le réalisme visuel empêche l'enfant de construire sa propre synthèse, c'est-à-dire d'œuvrer en synesthésie, en réponse aux sensations intérieures qui l'animent. L'art naïf répond à ce besoin de l'enfant de synthétiser ses sensations, il a pour caractéristique de proposer une vision simplifiée de l'objet représenté. L'artiste retrouve dans la naïveté de l'expression graphique enfantine rythmes et couleurs simplifiés qui permettent de combiner des formes et d'agencer des couleurs, souvent réduites au jaune, rouge et bleu, celles-là même qui donneront le nom à la peinture de Kandinsky en 1925. L'œuvre féconde de l'enfance est nourrie de paroles, de musique et fait écho au questionnement de l'enfant face aux merveilles qui l'entourent. Car pour G. Tortel et I. Senécal, le « dessin libre » n'existe pas, tout art est influencé par l'observation du milieu. C'est en portant un regard sans *a priori* sur les événements et les choses de la vie que l'enfant construit sa vision du monde, par le jeu des analogies. Il ne s'arrête pas à

l'incongruité de sa représentation, il rejoint l'essentiel de son impression première. Les objets entrent en résonance avec son être intime et il établit naturellement des correspondances entre les arts, pour opérer une synthèse reflétant son intériorité. On peut rappeler le caractère « anthropocentré » de l'enfant qui définit le monde à travers ses sensations propres et les moyens qu'il connaît pour communiquer sa perception.

Est-il besoin de dire que l'art populaire rend visibles les objets de la vie quotidienne et a une fonction éminemment sociale d'intégration de tout un chacun dans la vie collective ? C'est un art de la rue, souvent associé à l'enfance et à l'art des fous. Est-ce par les thèmes souvent animaliers dont est friand l'enfant ou du fait que cette forme d'art soit souvent constitué de matériaux hétéroclites ? Nous connaissons en effet les capacités créatrices de l'enfant amassant petits cailloux ou bouts de bois pour leur insuffler une vie imaginaire. L'ouvrage de Marcel Réja, *L'art chez les fous* (1907/1994), a le mérite d'associer histoire de l'art et ethnologie, et de préfigurer la théorie de l'Art Brut de Jean Dubuffet. L'auteur, médecin par ailleurs, y consacre un chapitre aux analogies entre les dessins d'enfants et de sauvages, s'appuyant sur les recherches anthropologiques et psychologiques de la fin du XIX^e siècle. Il pose à sa façon la question de la normalité dans le réalisme graphique, élément fondamental de l'art fauve ou cubiste et s'interroge sur le dessin enfantin.

Son approche rejoint celles de G. Tortel et d'I. Senécal, dont l'intuition pédagogique les conduit à pratiquer l'art pour construire un bien-être. Suite à sa collaboration avec M. Torok, G. Tortel ne peut dissocier le travail pédagogique et le travail psychothérapeutique, dès 1960, elle est persuadée de la valeur thérapeutique d'une pratique artistique. Pour elle l'enseignant ou l'art (outil, œuvre d'art ou symbole) est un médiateur qui fait sens pour l'enfant. Or l'enfant évolue dans un milieu, c'est donc l'élan vital qui l'habite et qu'il confronte au réel de tous les jours qui va lui permettre de se définir en tant qu'être social, établissant des relations avec les autres et élaborant lui-même ses capacités à communiquer. Rien d'étonnant donc à ce que l'enfant utilise les moyens qui font partie de son quotidien pour transcrire sa perception du monde, notamment tous les objets qui l'entourent et qui lui « parlent », comme les éléments de la nature ou les outils de la maison. En ce qui concerne la collection Senécal, les dessins d'enfant racontent la vie scolaire, la vie familiale et quotidienne, les rituels religieux et décrivent la nature et l'environnement. *C'est un véritable terrain anthropologique où l'on saisit des valeurs particulières telles que l'importance de la religion, des habitudes scolaires, des traditions et des modes de vie familiaux,*

et même de l'arrivée de la télévision (Lemerise, 2006). Les travaux de G-H. Luquet (1927/1977) permettent de concevoir le dessin d'enfant comme un langage qui possède ses propres codes incluant le procédé narratif graphique. L'expression graphique de l'enfant est ainsi valorisée. L'école primaire va s'emparer de cette idée et créer l'exposition scolaire de travaux d'élèves, en marge des supports traditionnels que sont les cahiers, répondant ainsi au désir d'expression enfantin.

3. Une éducation sociale par l'art : l'exposition enfantine un processus de formation ?

L'œuvre des deux pédagogues est inscrite dans la rencontre de l'enfant avec le monde, son émerveillement devant l'étrangeté de l'Autre (Ricœur, 1990). Les travaux d'élèves reflètent la prise de conscience de cette *nécessité intérieure* qui pousse l'enfant à entrer dans l'interlocution avec les moyens de communication graphique qui lui sont propres pour dire le monde, parler avec le dessin, raconter la perception personnelle et tenter d'accéder à une réciprocité des échanges afin de construire collectivement le réel. La spécificité du dessin enfantin ne fait aucun doute chez ces spécialistes du développement de l'enfant, ce qui implique une reconnaissance réelle des capacités de communication verbale ou graphique de celui-ci. De là sans doute, la recherche de valorisation des travaux enfantins en deux ou trois dimensions par le biais de l'exposition qui met en exergue une culture enfantine. G. Tortel en organise de nombreuses à travers le monde, en Afrique, au Canada et au Japon. Il est possible de relever quelques noms donnés à ces expositions entre 1946 et 1962 : « Art spontané », « L'enfant émerveillé », « Paris ma ville », « Paris à cinq ans ». I. Senécal suit également cette voie, elle est marquée par une grande exposition itinérante de dessins d'enfants venant d'Angleterre, en 1941 à l'Art Association of Montreal, l'actuel musée des Beaux-Arts de Montréal et organise des expositions dans les écoles et à l'EBAM.

Conclusion

Élise Freinet reconnaît *L'enfant artiste* (1960), Arno Stern parle d'*Une grammaire de l'art enfantin* (1966) et Jessica Boissel (1990) a recensé les expositions du début du XX^e siècle qui lui ont été consacrées. Dominique Ottavi (2009) attribue la paternité du thème de l'enfant-artiste à Bernard Perez. Il serait intéressant de considérer les lieux et modalités de fabrication des expositions enfantines qui, à de rares exceptions près, sont liées à l'institution scolaire. Mais, le dessin d'enfant est-il réservé seulement au cadre scolaire ?

Les expériences d'exposition de travaux d'élèves à l'école primaire conjoignent les points de vue sur l'éducation artistique des deux femmes pédagogues. Les conditions essentielles d'un processus de formation / éducation lié à l'exposition enfantine comme espace logique d'interlocution (Jacques, 1985) sont l'élaboration d'un projet éducatif valorisant les domaines disciplinaires artistiques, la formation adulte aux arts et à la pédagogie, et enfin la reconnaissance d'une culture enfantine qui sous-tend une certaine manière de faire et d'être au monde.

Bibliographie

- Boissel, J. (1990, printemps). Quand les enfants se mirent à dessiner. *Les cahiers du Musée d'Art Moderne*, 31, 15-43.
- Bourliouk, D. (1912/1981). Les « Fauves » de Russie. Dans W. Kandinsky et F. Marc, *L'Almanach du « Blaue Reiter »* (p. 97-107). Paris, France : Klincksieck. (Ouvrage original publié en 1912 sous le titre *Der Blaue Reiter*. München Zürich : R. Piper et Co).
- Dessin (2009). Récupéré le 7 avril 2015 du site de l'INRP : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2539>
- Freinet, E. (1960). *L'enfant artiste*. Cannes, France : Imprimerie Robaudy.
- Itten, J. (1983). *Le dessin et la forme*. Paris, France : Dessain et Tolra.
- Kandinsky, W et Marc F. (1912/1981). *L'Almanach du « Blaue Reiter »*. Paris, France : Klincksieck. (Ouvrage original publié en 1912 sous le titre *Der Blaue Reiter*. München Zürich : R. Piper et Co).
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux Arts Plastiques, L'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Québec, Canada : Presses de l'Université.
- Luquet, G-H (1913). *Les dessins d'un enfant. Étude psychologique*. Paris, France : Félix Alcan.
- Luquet, G-H. (1927/1977). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Ottavi, D. (2009). *De Darwin à Piaget, pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris, France : Éd. CNRS.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. Londres, Angleterre : Faber and Faber.
- Read, H. (1954). L'éducation par l'art. Dans E. Ziegfeld, *Art et Éducation, Recueils d'essais* (p. 25-28). Lausanne, Suisse : UNESCO.
- Réja, M. (1907/1994). *L'art chez les fous*. Nice, France : Z'édicions - Fabienne Hulak.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Roux, L. (1986). Herbert Read : l'éducation à travers l'art. *Art et Éducation*, 57-66.
- Senécal, I. (1976). *L'éducation artistique*. Montréal, Québec : Musée d'Art Contemporain.
- Stern, A. (1963). *Le langage plastique*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Stern, A. (1966). *Une grammaire de l'art enfantin*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Torok, M. (2002). L'éveil du Moi dans la méthode créatrice et la pédagogie non directive de Germaine Tortel (1959). Dans N. Rand, *Maria Torok, Une vie avec la psychanalyse. Inédits et introuvables présentés par Nicolas Rand* (p. 28-56). Mayenne, France : Aubier.
- Tortel, G. (1958). *Du spontané et du raisonné dans l'initiation plastique de l'enfant à l'école maternelle*. Dans CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation* (1979), *L'enfant émerveillé, écrits sur l'art* (p. 59-67). Lille, France : CRDP.
- Wallon, H. et Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris, France : ESF.

Thème 7

Conditions enseignantes et formes d'engagement			
Pierre Gegout	Le temps de tâtonnement comme reconstruction de l'engagement didactique	ISEC / Lorraine	Page 161
Gabriela Abuhab Valente et Maria da Graça J. Setton	Brèves considérations sur les relations entre éducation et religion au Brésil	GPS / São Paulo	Page 173
Virginie Volf	Appartenance syndicale et relations école-collège. Quelques réflexions à partir des résultats d'une enquête auprès de professeurs des écoles et des collègues	LACES / Bordeaux	Page 181
Idrissa-Soiba Traoré	Le syndicalisme enseignant au Mali, des paradigmes protecteurs à la fabrication d'une régulation du champ scolaire	FLASH / Bamako	Page 191

Lointain est le temps où un observateur de « l'univers des instituteurs » pouvait faire la remarque suivante : « un bon instituteur se doit d'être syndiqué », le temps où on pouvait parler en France de la FEN comme de la « forteresse enseignante » et des enseignants comme d'une catégorie professionnelle très majoritairement syndiquée. Si la formule d'enseignants « sur-syndiqués » garde une pertinence, c'est de manière tout à fait relative comparativement aux autres professions salariées (entre 8 et 10% en moyenne dans le secteur public, moins de 5% dans le secteur privé) et la crise du syndicalisme affecte aussi le secteur de l'enseignement. De quelle manière cette crise se manifeste-t-elle en France ? On pourra s'intéresser, entre autres, à la question des taux de syndicalisation. Qu'en est-il dans d'autres pays, européens et non européens (par exemple en Amérique du Sud où les problématiques syndicales semblent rencontrer une meilleure adhésion de la population enseignante) ? On pourra aussi examiner la manière dont les organisations syndicales réagissent aux difficultés, cherchent à renouveler leurs pratiques (relation à la grève par exemple) et à inventer de nouvelles modalités pour l'action.

Ce phénomène affectant le syndicalisme signifie-t-il un retrait de toutes formes d'engagement sociétal ou celles-ci trouvent-elles à se manifester sous de nouvelles modalités (épuisement de l'engagement ou émergence de nouvelles formes dans de nouveaux cadres et avec d'autres référentiels) ? Qu'en est-il des domaines politique et associatif en général ?

Quelles sont par ailleurs les différentes figures possibles de l'engagement professionnel des enseignants ? Par-delà les types d'engagement classiquement répertoriés par les approches sociologiques (tels qu'évoqués ci-dessus), la notion d'engagement professionnel mérite sans doute d'être interrogée dans ce symposium n°9 (en lien avec le symposium n°1 relatif à la problématique de la « carrière » et de la « vie des enseignants ») en plaçant l'accent sur les investissements et/ou les militantismes pédagogiques, au prisme des rapports aux associations et mouvements pédagogiques d'une part, au prisme de la question de la gestion des temps personnels et professionnels d'autre part.

Enfin, on pourra ici considérer de manière plus globale la notion de pensée critique appliquée aux enseignants et se demander quelles compétences critiques nouvelles sont éventuellement développées par eux dans la perspective de penser autrement l'éducation.

Le temps de tâtonnement comme reconstruction de l'engagement didactique

Pierre Gégout

Laboratoire ISEC - Université de Lorraine

Résumé

L'École Freinet de Vence dispose d'un contrat didactique générique dont le fonctionnement suppose de la part du Professeur une grande réserve et attention de son *expression*. Il doit être *réticent*. En effet, bien davantage que dans les écoles ordinaires, celle-ci fait de l'*expérience* du savoir un impératif de l'apprentissage. L'*enquête* est donc l'une de ses modalités d'enseignement privilégiées. Cet article se propose, à travers une étude de cas, de montrer l'impact de ce contrat didactique spécifique sur le comportement de l'enseignant dans une relation didactique. L'idée est de proposer un exemple paradigmatique du type de relation didactique de cette École singulière dans une optique de reconstruction de la forme scolaire.

Mots clés : École Freinet de Vence, Freinet, didactique, pragmatisme, Réticence/Expression

Abstract : The time of groping like rebuilding of didactic engagement

L'École Freinet de Vence has a generic Didactic Contract which requires from the teacher to be very moderate in his *expression*. He has to be *reticent*. Indeed, in this school more than in others, the *experience* of knowledge is a necessity for learning. Therefore, in this school, *inquiry* is the privileged form of teaching. Through a case study, this article offers to show how the specific Didactic Contract impacts the teacher's behavior in the didactic relation. The main idea is to propose an exemplar of didactic relation in this singular School through a reconstruction of the school form.

Key words : École Freinet de Vence, Freinet, didactic, pragmatism, Reticence/Expression

Pour citer cet article :

Gégout P. (2015). Le temps de tâtonnement comme reconstruction de l'engagement didactique. *Inter Pares* *α*, 161-172. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : pierre.gegout@univ-lorraine.fr

Le temps de tâtonnement comme reconstruction de l'engagement didactique

Pierre Gégout

Introduction

Cet article est issu d'une communication augmentée et remaniée donnée dans le cadre d'un symposium du Colloque *Condition(s) Enseignante(s), Conditions pour enseigner, réalités, enjeux défis*. Il s'agissait du symposium n°9, intitulé « Reconstruction de la forme scolaire et engagement professionnel : l'expérience du Lieu d'Éducation Associé (LéA) » (responsable : Henri-Louis Go). Nous y proposons de présenter un travail en cours dans le cadre du LéA École Freinet (Alpes-Maritimes)¹. Cette école est l'établissement construit des mains d'Élise et Célestin Freinet dans les années trente (Riondet, 2013). D'abord internat privé, il devient public depuis 1991. Lors de son rachat par l'État, une convention est signée avec le Ministère qui garantit la pérennité de son système pédagogique particulier.

Ce système, dont Henri Go propose une analyse dans sa thèse de 2005² est un ensemble d'institutions didactiques (Sensevy, 1998) articulées, fonctionnant en réseau et structurant la vie de l'École³. Il est le fruit d'un long travail de reconstruction pédagogique entrepris à la fin des années soixante-dix par Élise et Madeleine Freinet avec les enseignantes alors fraîchement recrutées par elles. C'est aujourd'hui ce système qui est au cœur du LéA actuel. Ce dernier a en réalité aujourd'hui deux fonctions. Une fonction officielle, celle d'étudier et de tirer les leçons du système didactique de l'École. Une fonction officieuse, comme un effet secondaire, celle de former et d'affiner la pratique de l'équipe actuelle qui, depuis quelques années maintenant, remplace l'équipe originelle partie à la retraite. En effet, le travail à réaliser pour le LéA est l'occasion pour les enseignants d'adopter une

certaine distance vis-à-vis de leur pratique, distance qu'ils mettent à profit pour affiner ou modifier leur pratique en classe. L'engagement des professeurs de l'École est donc double puisqu'en acceptant d'y travailler, d'une part ils acceptent de participer à une recherche collective, inscrite dans le cadre de l'Institut Français d'Éducation, et d'autre part, ils s'engagent dans une attitude critique, réflexive de leur propre pratique provoquée par cette même recherche.

Comme l'a bien montré Henri Go (2007), l'une des particularités de l'École Freinet est de posséder un contrat didactique générique et spécifique⁴. Générique au sens où certaines de ses clauses sont valables dans n'importe quelle situation ; spécifique au sens où ces clauses sont comme des normes symptomatiques de la pédagogie de l'École. En d'autres termes, il existe dans cette École un agencement particulier de normes et d'attentes... donc un contrat particulier. Ce que nous voudrions montrer ici, c'est l'impact de *ce* contrat sur la pratique *professorale*. Ordinairement, le concept de contrat didactique est mobilisé pour mesurer à quel point un Élève⁵ le respecte, ou s'en écarte. Mais un tel contrat lie également le Professeur et, en cela, détermine sa pratique.

Notre thèse est que le contrat didactique générique et spécifique de l'École Freinet de Vence modifie profondément la pratique du Professeur par rapport à celle régie par un contrat plus ordinaire. Plus précisément, nous voudrions montrer que ce contrat, pour être respecté, suppose, de la part du maître, un renversement des proportions entre réticence et expression⁶ (Sensevy, 2011). Dans le cadre d'un contrat classique, le Professeur a tendance à donner de nombreuses et récurrentes recommandations, explications, démonstrations... Il s'exprime beaucoup et l'Élève a tout intérêt à bien l'écouter s'il veut répondre correctement à la tâche demandée. Ce que fait le Professeur, dans ce cas, c'est essentiellement la réponse elle-même et, dans le meilleur des cas, la procédure permettant d'y parvenir. Dans le cas classique, l'expression l'emporte donc sur la réticence. Dans le contrat didactique de l'École Freinet, c'est l'inverse qui se passe : c'est la réticence qui domine, l'expression

¹ <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/ecole-freinet>

² Go, H.-L., (2005). *Vers une nouvelle forme scolaire ? Une étude de l'école Freinet de Vence*, thèse de doctorat, Université de Rennes 2. Voir aussi (Go, 2007), ouvrage tiré de la thèse.

³ « Vie de l'École » et non « vie de classe » car cet établissement dispose d'une véritable organisation qui dépasse largement le cadre de la classe.

⁴ L'École Freinet de Vence dispose d'un réseau d'institutions didactiques (plan de travail, texte libre, réunion de coopérative...) dont le déroulé et la pratique repose sur le principe commun de

tâtonnement. Ainsi, des règles didactiques génériques traversent tout le tissu didactique de cette école.

⁵ Les majuscules à « Professeur » et « Élève » ont pour fonction de marquer un caractère générique. Cela signifie qu'il s'agit moins d'un professeur dans le cadre scolaire que « d'une figure professorale », idem pour l'Élève.

⁶ Réticence et expression désignent un double geste professoral typique consistant à dire, exprimer suffisamment de choses pour que l'élève sache ce qu'il doit faire et, *dans le même temps*, taire, retenir suffisamment de choses pour qu'il ait encore à découvrir, chercher et comprendre par lui-même le savoir en jeu.

étant cantonnée aux moments délicats et à la fin de l'exercice, quel qu'il soit, lorsqu'il s'agit pour le Professeur de résumer le savoir approché, lorsqu'il lui faut institutionnaliser.

Pour appuyer notre thèse nous présentons une étude de cas issue de l'École Freinet. Fruit d'une recherche encore en cours, ce cas a pour ambition de fonctionner comme un cas paradigmatique, un *exemplar*, exemple commun, exemplaire au sens que (Kuhn, 1990) donnait à ce syntagme : un cas d'étude à partir duquel une communauté va se retrouver et qui va également inspirer l'analyse d'autres cas. Un *exemplar* est donc ce qui fait doublement référence, à la fois comme repère unificateur et comme source d'inspiration. Pour ce qui nous occupe, nous souhaiterions faire voir ce que ce seul cas présenté manifeste d'universel⁷. Plus précisément, nous voudrions montrer ce que la réticence, exigée par le contrat spécifique de l'École, peut produire comme effet didactique et ainsi initier une réflexion sur la fertilité de cette approche.

1. Considérations théoriques

Apprendre et découvrir ne diffèrent que dans la mesure où le premier consiste en une simulation, une re-création du deuxième. Apprendre c'est « rejouer le jeu » de la découverte. Du point de vue de l'Élève, il n'y a pas de différence en apprendre ou découvrir quelque chose : dans les deux cas, il s'agira d'accéder à une connaissance radicalement nouvelle. Il y a bien sûr des différences objectives notables entre apprendre et découvrir mais pas de son point de vue. C'est uniquement dans une perspective experte qu'il est possible de distinguer la découverte de l'apprentissage, apprendre consistant à acquérir un savoir déjà maîtrisé ou su par d'autres hommes.

Dans une optique pragmatiste, nous soutenons qu'une découverte n'est telle que si elle est le fruit d'une véritable recherche, d'un temps *d'expérience* (Dewey, 1993), d'hésitations, d'hypothèses, de tâtonnements... Les découvertes émergent de bien des manières mais elles ne tombent jamais du ciel, révélées par une voix ou un texte définitif. Bien au contraire, elles résultent de longues et minutieuses discussions, aménagements, modifications. Rien n'est donc jamais découvert d'un coup et encore moins par hasard mais bien plutôt à la suite d'expériences, de trajectoires, de cheminements

sinueux et parfois même originellement très éloignés de ce à quoi on aboutit pourtant. Pour qu'il y ait découverte, il faut donc qu'il y ait une forme d'investigation⁸. Ainsi l'opposition n'est pas à faire entre apprendre et découvrir mais entre dire, révéler et apprendre.

Notre propos commencera donc avec ce constat initialement fait par Guy Brousseau (2004) : le Professeur est dans une situation paradoxale puisqu'il doit garder le silence sur cela même qu'il souhaite enseigner à l'Élève. En effet, si jamais il devait immédiatement délivrer le savoir qu'il veut enseigner, celui-ci resterait purement verbal, extérieur à l'Élève ; il n'en ferait pas *l'expérience* (pour reprendre une terminologie plus deweyenne). Cet « apprentissage » n'en serait précisément pas un car le savoir en jeu ne découlerait pas d'un processus d'investigation. Et on aurait tort de considérer ce dernier comme un luxe ou une modalité pédagogique accessoire : en réalité, toute la signification d'un savoir réside dans ce qui précède son objectivation, sa mise en forme ou, dans des termes plus didactiques, son institutionnalisation. L'énoncé n'existe que pour représenter le savoir dans son état final, tel qu'il peut être dit, écrit ou résumé. Il n'a de sens qu'au regard de la manière dont il a été construit au sein d'une situation d'enquête. Se passer de cette étape, c'est tout simplement vider le savoir de sa substance et adopter un internalisme ou un isolationnisme sémantique⁹ dont il serait trop long ici de montrer les apories et les difficultés auxquelles il conduit.

Le paradoxe de Brousseau témoigne donc de la nécessité pour l'enseignant d'aménager des temps de recherches¹⁰ mais également de ménager sa parole et ses actes. Pour notre part, nous nous concentrerons sur ce dernier aspect. Une erreur classique consiste à penser que l'acte d'enseignement est essentiellement un acte d'explication : enseigner, c'est expliquer par le menu ce que l'on veut transmettre. Dans ce cadre, la tâche du Professeur consiste à présenter précisément, minutieusement et logiquement (c'est-à-dire selon un ordre particulier), l'ensemble des éléments constitutifs du savoir. Un bon enseignant est un enseignant capable de faire un discours clair, complet et précis, un discours aplanissant toute difficulté, répondant d'avance à toutes les objections ou obstacles, *in fine*, un discours qu'il serait plus facile de comprendre que de ne pas comprendre.

⁷ Encore une fois, l'idée n'est pas de tirer quelques généralisations du cas qui sera étudié mais de mettre en avant sa fertilité et les questions qu'il suscite au-delà de lui-même.

⁸ Je laisse de côté la question précise de cette forme.

⁹ Position selon laquelle la condition nécessaire et suffisante pour l'accès à la signification d'une chose réside dans l'étude analytique de la chose. Cette position repose sur l'idée que la signification d'une chose est « isolable » donc compréhensible « en elle-même ».

¹⁰ Que Brousseau appellera d'ailleurs *situations*.

Symétriquement, le bon Élève est celui qui est attentif à ce discours, qui le suit, pas à pas, et qui se laisse guider par les mots du Professeur. Il doit enregistrer et faire le cheminement proposé par le maître avec lui. Et puisque l'ordre de présentation est censé être logique, on estime qu'un tel Élève aura immanquablement compris une fois parvenu au bout du chemin. À l'inverse, l'Élève en difficulté est un Élève qui n'est pas attentif, qui a « décroché » du discours enseignant. C'est un Élève qui, à un moment donné, a cessé de suivre la démonstration du savoir faite par le Professeur. Il convient donc de reprendre avec lui là où il s'est arrêté, de lui réexpliquer, de lui redire les choses. En réalité, cette conception oblitère totalement le caractère expérientiel de l'apprentissage ou plutôt, le réduit à son aspect formel et langagier. Découvrir, ce n'est pas (toujours) découvrir par le langage et la logique formelle mais bien *faire l'expérience*.

Face à cette conception hyper-expressive et explicationniste de l'enseignement, il existe une conception plus mesurée envisageant l'enseignement avant tout comme l'aménagement de milieux didactiques plus à même de fournir à l'Élève les matériaux constitutifs d'une signification véritable. Cette conception fait de la réserve, du silence non un manque ou un simple opposé de l'expression¹¹ mais un moyen de mener à bien l'acte d'enseignement. Cette position n'est donc pas anti-expressive¹² mais place l'expression à sa juste valeur : elle n'est pas l'alpha et l'oméga de l'enseignement, seulement l'une de ses deux formes avec la forme plus silencieuse. Nous appelons réticence l'attitude du Professeur qui consiste à mesurer son expression pour dégager une marge de manœuvre pour l'Élève. Un Professeur est réticent non pas lorsqu'il se tait en général mais lorsqu'il se tait *sur ce qu'il faut qu'il taise*. Ou encore, faire preuve de réticence, c'est être capable de s'en tenir au minimum nécessaire pour l'établissement d'une recherche chez l'Élève.

Cette conception réfute la norme actuelle selon laquelle « Il vaut mieux trop en dire que pas assez », non pour adopter une maxime inverse érigeant le silence comme attitude par défaut mais pour questionner l'évidente suprématie de l'expression. Ce qui se trouve questionné, du même coup, c'est l'évidence de l'engagement « normal » de l'enseignant dans la relation didactique : est attendu qu'en moyenne, le Professeur soit dans une position topogénétique haute

(Sensevy, 1998), autrement dit qu'il reste le principal meneur de jeu, qu'il soit le plus souvent à l'initiative de l'avancée du savoir, qu'il reste la pièce maîtresse sans laquelle plus rien n'est possible. En somme, c'est *l'engagement didactique* ordinaire qui se retrouve ici remis en cause.

L'engagement didactique est la manière dont le Professeur envisage sa place dans la relation didactique. Ici, il n'est pas question d'engagement plus ou moins fort mais d'engagement plus ou moins expressif ou silencieux. Un Professeur très peu loquace n'est pas un Professeur très peu engagé didactiquement, mais un Professeur qui a fait le choix de donner à son engagement cette « couleur ».

2. Le cas de Noël

« Le cas de Noël » fait volontairement référence au fameux « cas de Gaël » de Guy Brousseau (2009), non qu'il prétende également à une aussi grande renommée mais qu'il a pour but de fonctionner comme un cas paradigmatique, un cas exemplaire d'un certain nombre de phénomènes didactiques.

Ce cas a été filmé en novembre 2013 à l'École Freinet de Vence, dans « la classe des Grands » (*i.e.* classe de cycle 3, CE2, CM1, CM2) et plus précisément encore lors du temps d'aide personnalisée alors en vigueur en fin de journée. Il y a à ce moment peu d'élèves dans la classe puisque seuls les CE2 sont présents (soit 7 élèves). Noël est un enfant qui a quelques difficultés de concentration et de soin. Lors de cet épisode, il effectue un exercice de géométrie. Il s'agit du premier exercice de la première fiche d'un fichier de géométrie conçu par le professeur¹³ et intitulé « Droite, demi-droites et segments de droites ». Voici l'exercice tel qu'il se présente :

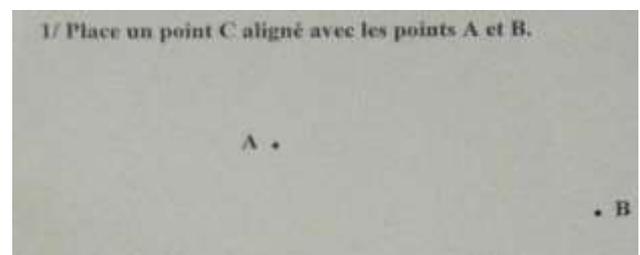


Figure 1 : Exercice proposé à Noël

¹¹ J'appelle « expression » l'ensemble des propos ou des gestes professoraux ayant une fonction d'explicitation du savoir. L'expression s'oppose à la réticence, attitude qui tait cet explicite.

¹² Laquelle consisterait à refuser systématiquement toute expression donc explication. On peut trouver des formes d'anti-

expressivisme dans des pédagogies « alternatives » radicales type « pédagogies libertaires » ou « non-directives ».

¹³ Et revu depuis, suite à l'étude de ce cas.

Dans cet exercice, l'élève doit tracer un point C tel qu'il se retrouve aligné avec les points donnés A et B. L'objectif de cette première fiche est en effet de travailler la notion d'alignement, concept au cœur de ceux à venir : droite, demi-droite et segment de droite. Rapidement, Noël va être en difficulté et requérir l'assistance de l'enseignant. L'intérêt de cet épisode de 20 minutes réside moins dans la manière dont l'enseignant va permettre à l'élève de réussir l'exercice que dans la façon dont il va l'obliger à faire sien le problème, à mener l'enquête pour non seulement répondre à la consigne mais encore accéder au savoir que celle-ci est censée délivrer. C'est en faisant preuve d'une grande prudence, d'une grande réserve, qu'il met l'élève en mouvement et c'est pour cette raison que la réticence nous apparaît comme essentielle pour expliquer l'état final du savoir en fin de vidéo, à savoir un élève qui comprend qu'il existe *une infinité*¹⁴ de points C alignés avec A et B.

2.1 Phase 1 : faire respecter le contrat didactique

Noël appelle le professeur car il dit ne pas comprendre la consigne. Dans un premier temps, l'enseignant va tenter, essentiellement à l'aide de questions, de lui faire comprendre ce qu'il doit faire en repartant de la consigne et en insistant fortement sur le concept d'alignement :

P.	« Aligné », d'accord. Qu'est-ce que ça veut dire justement ?
No.	Ça veut dire que, lui, il doit être au centre.
P.	Ah, ça veut dire qu'il doit être au centre ? Donc « aligner » ça veut dire « trouver le centre », « trouver le milieu » ?
No.	Euh bah...
P.	« Aligner » qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que ça veut dire ?
No.	Je sais pas ... Faire une ligne !
P.	Ah ! Donc tu entends quoi comme mot dans « aligner » ?
No.	« Ligne »

À ce moment de l'épisode, la stratégie du professeur consiste à faire émerger, chez l'élève, l'idée de ligne à tracer : pour réussir l'exercice, il convient de tracer « une ligne » sur laquelle on placera le point C. « Aligné » voulant dire « sur la même ligne », on aura A, B et C alignés si on parvient à tracer une ligne qui passe par ces trois points. Le terme de « ligne » est bien évidemment un terme profane et il conviendrait de parler de « droite ». Mais puisqu'il s'agit justement de

construire ce concept à partir des connaissances actuelles, il ne peut être employé.

Cette stratégie comporte néanmoins une sorte de piège dans lequel Noël va tomber : c'est une chose de tracer (AB) puis d'y placer C, s'en est une autre de vouloir placer C avant de tracer (AB). Or la première solution est la solution experte qui ne saurait être envisagée immédiatement par l'élève¹⁵. « Aligner C avec A et B » ne peut être compris par lui que littéralement : je place C puis je vérifie qu'il est aligné avec A et B, éventuellement en traçant une « ligne » (*i.e.* la droite (AB)). Mais bien évidemment, cette procédure est fastidieuse puisque l'alignement de C n'est vérifiable qu'*après* l'avoir placé. Noël ne peut que s'engager dans une entreprise d'essais et erreurs que va accompagner l'enseignant.

Celui-ci se retrouve contraint par la clause proprio motu du contrat didactique : il n'a d'autre choix que de laisser l'élève parcourir le chemin vers le savoir en jeu depuis l'état de ses connaissances actuelles sous peine de produire un effet Topaze. Rappelons que la clause proprio motu est une clause du contrat didactique stipulant que l'élève doit jouer de lui-même dans la situation didactique à partir de ses propres ressources s'il veut parvenir à une véritable compréhension, soit à un vrai apprentissage. L'enseignant ne peut pas lui délivrer ce savoir en jeu sous peine de produire un effet Topaze, c'est-à-dire de faire produire à l'élève le geste correct ou lui faire dire l'énoncé attendu mais de l'extérieur, comme un marionnettiste fait faire à sa marionnette ce qu'il désire.

Il est vrai qu'il n'est pas rare qu'un professeur ne s'embarrasse pas de telles contraintes et se montre beaucoup plus loquace, qu'il s'exprime davantage lorsque l'Élève semble bloqué. Mais la spécificité du contrat didactique générique de l'École Freinet est de faire de la clause proprio motu *la clause fondamentale* : l'élève ne peut pas avancer dans le temps didactique s'il ne fait pas la démonstration d'une certaine maîtrise du savoir, s'il n'est pas capable de le justifier, de le (dé)montrer. On comprend donc qu'une lourde contrainte tend à faire du professeur de l'École Freinet, un professeur très réticent puisqu'il doit d'abord laisser l'élève s'exprimer, faire cette démonstration. En d'autres termes, la démonstration d'un savoir par l'Élève l'emporte sur l'explication de celui-ci par le professeur. Dans le cas qui nous occupe, le problème est que l'enseignant ne peut rien expliquer à l'élève et que celui-ci opte pour une solution fastidieuse et peu efficace...

¹⁴ Ce qui est nécessaire pour saisir la notion mathématique de droite, par exemple.

¹⁵ Puisqu'il s'agit justement de l'objet de l'exercice, de ce qu'il y a à apprendre.

C'est donc en recourant à un grand nombre de questions rhétoriques que le professeur mène péniblement Noël à une solution. Mais ce dernier a témoigné à plusieurs reprises d'une confusion : C doit être sinon au milieu de [AB], du moins sur [AB]. L'élève a importé une contrainte supplémentaire qui risque de parasiter l'apprentissage en cours. La démonstration du savoir par Noël est donc loin d'être probante : non seulement l'exercice n'a été réussi que parce que le professeur a largement guidé, avec ses questions, comme en négatif, ce qu'il convenait de faire mais encore parce qu'aligné, pour Noël signifie aussi « entre ce avec quoi il faut aligner ». La clause proprio motu n'est donc pas totalement respectée, ou plutôt, son respect témoigne d'une lacune. Mais en raison de cette même clause, le professeur ne peut pas réfuter l'erreur. L'unique solution qui se présente à lui est de faire recommencer l'exercice en aménageant quelque peu le milieu, en l'occurrence en demandant à Noël de trouver un point C aligné avec A et B qui ne soit pas sur [AB] :

P.	[...] Maintenant est-ce que tu... ton point, tu le... Il fallait forcément, tu as dis tout à l'heure, il fallait qu'il soit au centre, que tu cherches le centre et le milieu ?
No.	Euh non.
P.	Est-ce que ça veut dire qu'il doit forcément être entre les deux points ?
No.	Euh bah non, pas forcément : il peut être plus près d'un ou plus près de l'autre.
P.	Il pourrait être plus près de l'un ou plus près de l'autre. Oui. Est-ce que ça les empêcherait... Si le C était plus près du B, est-ce que ça l'empêcherait d'être sur la même ligne ?
No.	Non !
P.	Et s'il était plus près du A, ça l'empêcherait d'être sur la même ligne ?
No.	Non, justement, ça serait plus facile qu'il soit sur la même ligne.
P.	Hum, hum. Mais il faut qu'il soit forcément entre les deux ?
	++16
P.	Réfléchis ! Moi j'aimerais que tu cherches quelque chose. J'ai envie que tu tâtonnes un peu. Je t'ai posé une question : est-ce qu'il faut que le C soit entre les deux points ? + Pour qu'ils soient alignés ?
No.	Bah je dois prendre la règle, là ?
P.	Bah tu cherches. Cherche un petit peu, tâtonne un peu.

Le Professeur renvoie l'élève à l'exercice. L'autre solution aurait consisté à lui faire la démonstration de

l'existence de points alignés avec A et B à l'extérieur de [AB]. Mais cette solution aurait supposé une très forte expression incompatible avec le contrat de l'École. Ce renvoi témoigne donc d'une très forte réticence, comportement « normal » dans cet établissement au Contrat si particulier.

2.2 Phase 2 : Un tâtonnement d'appropriation

Nous pouvons faire l'hypothèse selon laquelle, dans la majorité des cas, un Professeur se retrouvant dans cette situation demandera à l'élève de faire un autre exercice, de passer au suivant, ou de ranger ses affaires car le cours est terminé. En somme, ordinairement, le Professeur comptera sur les situations à venir pour éclairer, éclaircir l'idée ou le concept encore confus dans l'esprit de l'Élève. Ce n'est pas le cas à l'École Freinet, en raison de son contrat didactique spécifique stipulant que l'Élève ne peut pas passer à l'exercice suivant s'il ne fait pas la démonstration de sa compréhension du savoir en jeu dans la tâche qui l'occupe à présent. En l'occurrence, Noël fait plutôt la démonstration inverse : il montre qu'il n'a pas bien saisi l'idée d'alignement puisqu'il considère qu'un point aligné avec deux autres est nécessairement entre ces derniers et même qu'il serait plus facile de placer ce point en se rapprochant de l'un des deux donnés (*Non, justement, ça serait plus facile qu'il soit sur la même ligne.*). Il aurait été également possible qu'à ce stade, le Professeur recoure à l'explication, qu'il fasse lui-même la démonstration de l'erreur de Noël, qu'il réalise devant lui un alignement d'un point C aligné avec A et B à l'extérieur de [AB]. Procédant comme Socrate, il aurait pu faire admettre à l'Élève la vérité de ses propositions successives jusqu'à parvenir à l'ultime conclusion : on peut bien placer C ailleurs que sur [AB] tout en le laissant aligné. Mais là encore, cette pratique est « interdite » par le contrat didactique de l'École qui fait de la clause proprio motu une clause essentielle centrale, clause que ne respecterait pas une telle façon de faire¹⁷.

L'unique solution qu'il semble rester consiste donc faire faire à Noël un exercice similaire au précédent, en ajoutant la contrainte supplémentaire de placer C ailleurs que sur [AB] d'une part, et de le laisser chercher seul afin qu'il prenne véritablement en charge le travail cognitif et conceptuel requis, d'autre part. Nous pouvons en effet penser qu'une part de la confusion de Noël est due au fait que, malgré toute sa prudence et ses efforts pour faire agir l'élève, le professeur a été trop présent et a, de ce fait, déchargé l'élève de toute

¹⁶ « + » marque un silence, « ++ » un silence plus long etc.

¹⁷ Et qui a de toute façon été assez mise à mal durant la première partie de l'épisode avec le recours massif à des questions rhétoriques...

responsabilité intellectuelle. Bien que procédant par questions plutôt que par affirmations, le professeur semble avoir guidé l'élève en lui indiquant sinon ce qu'il devait faire, du moins les impasses dans lesquelles il s'engageait. En le laissant seul cette fois, ce travers ne peut plus se reproduire. Voilà pourquoi le professeur, une fois la consigne donnée (*Je t'ai posé une question : est-ce qu'il faut que le C soit entre les deux points ? + Pour qu'ils soient alignés ?*) s'éloigne et laisse Noël chercher seul. Celui-ci ne fera que réitérer ce qu'il vient de faire en présence de l'enseignant, c'est-à-dire placer un C entre A et B, « relier » A et C puis C et B, vérifier avec sa règle que la « ligne » ainsi tracée est bien droite, puis effacer C et recommencer si ce n'est pas le cas.

Le point qu'il nous semble intéressant de souligner ici est la forme que prend la réticence de l'enseignant dans ce moment. Il n'est plus question de réserve, de prudence mais d'une sorte « d'abandon » temporaire de Noël, moyen radical de lui déléguer la responsabilité de la compréhension du problème et de l'investigation. Il ne faudrait cependant pas y voir une forme de pédagogie négative ou libertaire postulant que l'Élève doit apprendre seul : cet « abandon » n'en est pas vraiment un dans la mesure où il doit être rapporté à ce qui précède et ce qui suit. Dans ce qui précède, nous avons pu constater l'important travail du professeur pour tenter de l'éclairer ; dans ce qui suit, nous allons voir que ce travail va se poursuivre. Le fait de laisser Noël seul face à ce problème encore difficile pour lui doit d'abord être entendu comme une manière de faire respecter le contrat didactique de l'École.

2.3 Phase 3 : Accepter l'erreur

Le Professeur revient trois minutes plus tard juste au moment où Noël, constatant que ses réponses ne peuvent satisfaire la nouvelle consigne, émet une première hypothèse :

P.	Où est-ce que tu pourrais le mettre ?
No.	+ Euh... non ça va aligner... Ici ?
P.	Bah est-ce que toi, tu... voilà, justement...
No.	Comme ça ?
P.	Fais voir...
No.	Il peut faire un virage aussi, non ?

L'idée du virage doit se comprendre comme suit : Noël propose de placer C « au-dessus » ou « en-dessous » de [AB]. En « reliant » par une courbe A, B et C, il imagine un instant résoudre le problème : voilà

A, B et C sur une même « ligne », courbe certes, mais une même ligne. Mais aussitôt dite, aussitôt mise en doute :

P.	Ah non ! Si... Et bah...
No.	Ah oui c'est des lignes, c'est pas un virage.

Quoique cela n'ait pas été dit explicitement, Noël se rappelle que par « ligne » il faut comprendre « ligne droite », ce qui semble invalider son hypothèse. Néanmoins, voici la réaction du professeur :

P.	Et bah essaye, essaye ! Fais-lui faire un virage, fais-lui faire un virage à ta ligne. Tu dis qu'il peut faire un virage : fais-lui faire un virage !
----	---

Noël s'exécute et constate bien vite que A, B et C ne peuvent faire « un virage ». La raison ?

P.	Est-ce que le point C est sur cette ligne ?
No.	Euh non.
P.	Donc, est-ce qu'ils sont alignés, là ?
No.	Non.
P.	Donc, est-ce qu'elle peut faire un virage, faire un virage ?
No.	Euh non.
P.	Non , justement, tu vois...
No.	Alors c'est peut-être...
P.	Justement, « aligné » ça veut dire qu'il ne fait pas de virage. « Alignés » ça veut dire qu'ils sont vraiment... Tout à l'heure, tu as dit quelque chose d'intéressant : tu as dit « dans le même axe ». Et moi je... elle me... je trouve que c'est bien.
No.	Ah oui.
P.	Tu as dit qu'ils étaient dans le même axe. Et je trouve que c'est... voilà. Des points alignés, c'est des points qui sont dans le même axe. [...]

Si « le virage » n'est pas une bonne solution, c'est qu'elle contredit la définition donnée par Noël lui-même dans la première phase de l'épisode¹⁸ : des points alignés sont des points qui sont « dans le même axe ». Un axe étant droit, des points ne peuvent pas être sur une ligne courbe *et* sur un même axe.

Notons la manière dont se traduit la réticence de l'enseignant ici. D'abord, sa gestion de l'erreur. Loin de réfuter l'hypothèse de l'élève (ce qui reviendrait à commettre le même genre de travers explicatif que celui décrit plus avant et donc à s'éloigner du contrat didactique de l'École), le professeur va au contraire lui demander de l'assumer réellement. La réfutation

¹⁸ Par manque de place, nous n'avons pu faire figurer la retranscription où cette idée apparaît. Elle fait suite à une question

de l'enseignant demandant à Noël ce que signifie « aligner » pour lui. Il répond : qui est « dans le même axe ».

viendra de l'émetteur de l'hypothèse, non du maître. Noël fait donc ainsi l'expérience de sa fausseté. Cette manière de faire tend à réduire l'expression du professeur puisqu'il n'a pas à produire la réfutation. Mais, et ce sera notre second point, il n'a pas non plus à produire d'explication de cette erreur. Ou plus exactement, son explication fera l'économie de concepts et de raisonnement étrangers à l'élève : si le virage n'est pas une bonne solution, c'est qu'elle contredit Noël lui-même (*Tout à l'heure tu as dit quelque chose d'intéressant : tu as dit « dans le même axe »*). Si le professeur s'exprime bel et bien ici, il n'emploie finalement rien d'autre que ce que Noël a déjà pu dire. Son expression se cantonne donc à une reformulation d'éléments sus et dits par l'élève lui-même. De la sorte, l'avancement du temps didactique n'est pas produit par une force extérieure à l'élève mais par un réagencement de ses idées.

La particularité du contrat didactique de l'École et la réticence qu'il suppose de la part du Professeur sont manifestes si on le compare à un contrat plus classique, moins soucieux du respect de la clause proprio motu. D'abord, une définition formelle de l'alignement aurait pu être donnée par le Professeur en début de séance : *Des points sont alignés quand ils appartiennent tous à une même droite*. Aux Élèves de s'approprier ensuite cette définition, traçant des droites, plaçant des points alignés et non alignés à partir d'une droite donnée etc. Ici, tout au contraire, la définition émane du langage ordinaire de l'Élève. Le concept d'alignement va être extrait des connaissances intuitives de l'Élève, construit avec les matériaux qu'il apporte. Ensuite, la gestion de l'erreur aurait pu être bien plus expéditive. Le Professeur aurait facilement pu prendre en charge la réfutation, usant précisément de la définition de l'alignement donnée préalablement : A, B et C ne peuvent former un « virage » *et* être alignés puisque des points alignés sont des points appartenant à une droite¹⁹. Mais dans un tel cas, c'est la réfutation elle-même qui aurait été extérieure, formelle. Rien n'indique que l'Élève comprenne réellement le sens de son erreur. Nous aurions donc pu avoir (et nous faisons l'hypothèse que nous avons fréquemment) un Élève réussissant facilement les exercices demandés, émettant des idées contradictoires avec le savoir pourtant censé être appréhendé et un professeur qui, pour faire avancer le temps didactique, se charge de les réfuter sans envisager qu'elles sont le signe que tout ne se déroule pas si bien que ça...

2.4 Phase 4 : Un tâtonnement de recherche véritable

Si le tâtonnement n'est pas concluant, Noël sort de ce moment transformé et mieux outillé. D'une part, il dispose d'une définition plus claire, institutionnalisée et surtout opérationnelle de l'alignement. Le professeur, en affirmant que « [...] « aligné » *ça veut dire qu'il ne fait pas de virage* », *i.e.* que toute ligne courbe est disqualifiée, donne à l'élève un moyen fonctionnel de vérification. D'autre part et contrairement à la première phase, Noël sort beaucoup plus concerné par le problème. L'émission de l'hypothèse et sa réfutation conjointe l'a mis dans une attitude d'enquête véritable.

Le Professeur va de nouveau s'éloigner car l'enquête a véritablement démarré et il faut lui donner sa chance. Mais cette fois, Noël va aller tâtonner au tableau et non plus sur son cahier. Ce changement de milieu va renforcer son attitude d'enquêteur. Le film le montre concentré, se parlant à lui même, testant des hypothèses, les réfutant, levant brusquement le doigt lorsqu'il pense avoir trouvé la solution...

Il y a donc deux choses à dire ici du point de vue de la réticence. Premièrement, nous pouvons y voir un premier effet : le silence ou la retenue forte de l'enseignant porte ses fruits, l'élève devient véritablement acteur de l'enquête, il accepte la charge de l'investigation qu'il tenait d'abord à distance. Il est donc dans des dispositions bien plus favorables pour faire une expérience positive ou négative mais toujours profonde quant au savoir en jeu. Autrement dit, du fait même de ce changement de posture, il se trouve bien plus apte à comprendre pourquoi telle hypothèse est bonne ou mauvaise, pertinente ou non, qu'il parvienne à résoudre l'exercice ou pas. Deuxièmement, la réticence dont fait encore preuve l'enseignant à ce moment renforce ce même caractère. On passe d'un élève qui émet timidement une hypothèse à un élève qui en émet et en teste *seul plusieurs*. Certes, cela n'est pas suffisant pour parvenir à la bonne réponse, mais nous pouvons penser que c'est là une attitude nécessaire à sa compréhension, si jamais elle advient. D'une certaine manière, il n'est plus possible pour Noël de comprendre malgré lui ni de voir la bonne réponse sans la comprendre, c'est-à-dire sans vraiment lui attribuer une signification. Encore une fois, c'est à la réticence du professeur (et à ce qui la produit, c'est-à-dire le contrat didactique de l'École) que nous devons cette amélioration dans l'ordre de la disposition intellectuelle et de l'activité de recherche.

¹⁹ Cette remarque montre au passage tout l'implicite des mathématiques de l'école élémentaire : la remarque du Professeur n'est valide que parce qu'il se place implicitement dans une

géométrie euclidienne. Dans certaines géométries non-euclidiennes, les droites apparaîtront courbes d'un point de vue euclidien. Autrement dit, « virage » (notion non mathématique) et « droite » ne s'excluent nullement dans l'absolu.

2.5 Phase 5 : L'expression mesurée du professeur

Après avoir laissé Noël tâtonner plusieurs minutes, le maître revient et, comme pour la première phase, nous allons le retrouver plus présent. Néanmoins et comme pour la première phase également, il va se montrer très prudent et mesuré dans son expression si bien qu'une fois de plus et malgré l'apparence, c'est bien plus ce qu'il ne dit pas, ce qu'il tait, qui l'emporte sur ce qu'il dit.

Malgré une attitude bien plus volontaire et favorable à la recherche, Noël ne parvient toujours pas à sortir de [AB]. Le Professeur décide d'intervenir et de lui donner un indice.

P.	Alors regarde, moi je vais juste te montrer quelque chose : regarde, tu as un point A, un point B (là on le voit très bien au tableau, tu es d'accord, le point A, le point B). Tu t'es servi de quoi pour faire le...	<i>Montre avec son crayon qu'il a à la main les points A et B chaque fois qu'il les mentionne. Dans la dernière phrase, « le » désigne le segment [AB] qu'il pointe avec son crayon.</i>
No.	L'arrondi ?	
P.	Non, pour faire ta ligne là ? Tu t'es servi de quoi ?	<i>Toujours en pointant avec le crayon.</i>
No.	D'une règle.	
P.	+ Et ta règle elle s'arrête là et là ? + Regarde où est-ce qu'elle va ta règle, regarde-la...	<i>« là et là » = au point A et au point B. Sa main parcourt le long de la règle.</i>
No.	Euh... elle fait un mètre.	
P.	Non... oui, mais regarde. Elle fait un mètre, tu as raison... bah justement elle fait un mètre. Donc ta règle, elle s'arrête à ce point là ?	<i>« là » = point A. P. montre de son crayon le point A.</i>

Le professeur attire l'attention de Noël sur le fait que la règle dont il s'est servi pour retracer [AB] et qui est toujours en place excède ce même segment. Autrement dit que l'élève a arbitrairement placé A et B (certes alignés grâce à la règle) mais qu'il aurait pu les mettre « plus loin » ce qui ne les aurait pas empêchés d'être alignés. Ce faisant, il aménage le milieu et débloque ainsi Noël : il autorise la recherche dans une zone d'emblée exclue par Noël, la zone « derrière A » ou la zone « derrière B ». Mais on remarquera avec quelle prudence il s'y prend puisque, loin de parler de A, B ou même de « ligne », le professeur parle avant tout de la règle. C'est d'ailleurs ce caractère indirect de l'indice qui explique une première mauvaise interprétation de Noël (*Euh... elle fait un mètre.*). Mais une fois saisi,

l'indice délivre Noël de son blocage sans pour autant que le professeur n'ait besoin d'en dire davantage :

No.	Ah, si elle est peut-être plus loin...	<i>No. montre un point de la règle situé derrière A.</i>
P.	Elle continue. Et là, est-ce qu'elle s'arrête au point B, ta règle ?	<i>« là » = de l'autre côté, vers le point B. P. désigne l'autre extrémité de la règle.</i>
No.	Ah non ! Alors ça veut dire que, peut-être qu'il pourrait être derrière !	<i>Dit avec un ton d'excitation.</i>

Le seul fait d'autoriser Noël à chercher dans un espace exclu *a priori* suffit pour qu'il trouve la solution.

À l'évidence, le Professeur se montre moins réticent que dans les phases précédentes mais il est clair que son expression est on ne peut plus tempérée. Pour bien le faire voir, il suffit de raisonner *a contrario*. Par exemple, il aurait pu explicitement demander à Noël de porter son attention sur la zone derrière A ou B. Ou encore, il aurait pu prolonger de lui-même [AB] le transformant en [AB), (AB) voire (AB). Plus simplement même, il aurait pu demander à Noël de chercher dans un tel prolongement. Bref, nombreuses étaient les interventions possibles bien plus explicites et pourtant, le professeur a opté pour l'une des plus indirectes. Preuve qu'au sein même de ce qu'il dit, c'est ce qu'il ne dit pas qui l'emporte. Ce faisant, il laisse un maximum de place pour le raisonnement de l'élève. Celui-ci va, par la suite, tirer seul les conclusions qui s'imposent : C peut être à au moins deux endroits différents « derrière A » et « derrière B ».

2.6 Phase 6 : Conclusion et institutionnalisation

Noël parvient finalement à aligner deux points C avec A et B qui ne soient pas sur [AB] : l'un « derrière A » et l'autre « derrière » B. Si l'indication du professeur est bien sûr essentielle dans cette réussite, il serait abusif d'y voir un effet Topaze. D'abord parce que l'indice donné est suffisamment indirect pour qu'il ne soit pas tout de suite compris par l'élève ; ensuite parce que le temps de recherche passé est le fait de l'élève et le plus gros du travail cognitif est bien assuré par lui. Ce qui fait l'effet Topaze, c'est moins le dévoilement de la solution que la décharge de l'investigation. Or, clairement dans notre cas, le poids de l'enquête incombe à Noël.

Le professeur, pour vérifier que cette fois le savoir est bien compris, souhaite poser une ultime question :

P.	Donc, pour toi, il y a combien de possibilités de point alignés avec A et B ?	
No.	Alors, une, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit... bon bref, on va dire cent parce que cent c'est cent centimètres... euh, un mètre, c'est cent centimètres. Donc pour l'instant on a cent mais on peut avoir plus.	<i>No. commence à compter les graduations de la règle.</i>
P.	Ah donc toi, tu vas dire cent parce que tu as tracé une ligne d'un mètre, d'accord admettons... voilà.	<i>P. prolonge un peu la ligne pour qu'elle fasse vraiment un mètre.</i>
No.	Et qu'elle peut se mettre partout.	
P.	Et qu'on peut faire... voilà.	<i>P. reporte quelques graduations de la règle sur la ligne tracée.</i>
P.	Alors moi, je trouve que, regarde, si je regarde bien, entre ce trait et celui là, pour moi, je peux en mettre encore des points. Tu vois, si j'avais un outil très précis je pourrais en mettre encore. + Donc, y'a combien de points possibles là ?	<i>P. montre avec son auriculaire deux graduations de la règle.</i>
No.	Oh ! Alors là, à l'infini !	<i>Dans un souffle amusé, souriant.</i>

Ce qui nous intéresse particulièrement ici est qu'initialement, le problème que doit résoudre Noël est essentiellement un problème « pratique » : réussir à aligner un point avec deux autres, donnés. Et de fait, il est possible d'observer une évolution notable, au cours de ces vingt minutes dans la procédure de traçage²⁰. Mais dans cette ultime phase, le problème que pose le professeur est d'un autre ordre. Non seulement il suppose une maîtrise du concept de point et d'alignement, mais encore, il n'est pas résoluble pratiquement mais uniquement conceptuellement. En effet, la question suppose une certaine récurrence. S'il est vrai qu'entre deux points donnés sur une droite ou un segment, je peux toujours en placer au moins un autre, alors, il existe une infinité de points sur cette droite ou ce segment, autrement dit, une infinité de points alignés. Il est vrai que Noël commence par répondre avec une approche « pratique » puisqu'il n'envisage que les graduations de la règle.

²⁰ On passe en effet d'une procédure intuitive analogue à l'alignement d'objets physiques (je place le point à un endroit qui me semble aligné puis je vérifie à l'œil nu) à une procédure plus experte consistant à tracer une droite à la règle et à placer le point sur cette droite, en passant par une procédure moins orthodoxe dans laquelle on place le point sur la règle puis on trace la droite...

²¹ Toute relative, nous l'avons vu, et entrecoupée de travail conjoint.

Paradoxalement, c'est la réplique du professeur, elle aussi empreinte de pratique (*Tu vois, si j'avais un outil très précis, je pourrais en mettre encore*), qui va faire émerger la notion non pratique d'infini (*Oh ! Alors là, à l'infini !*). La remarque professorale a pour but de pointer l'insuffisance des sens en mathématiques, même en géométrie et, par extension, à toute forme d'activité, *a fortiori* scientifique. « Un outil très précis » c'est en fait un outil indéfiniment et donc potentiellement *infiniment* précis tel qu'il puisse *toujours* tracer un point entre deux autres. Il y a donc une infinité de points, ce que conçoit très facilement Noël.

Il est frappant de noter avec quelle facilité Noël parvient à cette conclusion pourtant loin d'être évidente. C'est d'ailleurs d'autant plus étonnant qu'au vu des 20 minutes passées, il semblait relativement en difficulté sur la question de l'alignement. Nous faisons l'hypothèse que la rapidité avec laquelle il parvient tout de même à saisir l'idée d'infini se cachant dans n'importe quel « trait » mathématique (droite, demi-droite, segment de droite) est largement due à l'intense maturation et réflexion qu'il a menées une fois dans cette posture d'enquêteur. Il est clair qu'une telle idée est loin d'être évidente lorsque le problème nous reste extérieur : la ligne est finie, on ne voit pas de point, encore moins une pluralité infinie de points... Où donc est l'infini ? En revanche, lorsqu'il s'agit de placer un point C aligné avec A et B, il va bien nous falloir opter pour l'un d'eux. Et c'est devant le choix qui s'offre à nous que l'infini peut apparaître : je dois choisir un point de la droite (AB) et le nommer c, mais lequel prendre, il y a beaucoup de possibilités voire... une infinité. En d'autres termes, c'est bel et bien *l'expérience* de l'alignement qui a pu donner naissance à cette idée abstraite et fondamentale pour le savoir en jeu. Mais cette expérience n'aurait pas été possible ou du moins, elle aurait été considérablement amoindrie sans une attitude professorale prudente, mesurée, réticente.

La qualité de l'expérience de Noël s'explique en partie par une certaine absence²¹ du Professeur, par cet aménagement de ce qu'il faut bien appeler *un temps d'enquête* ou, puisque nous sommes à l'École Freinet, *temps de tâtonnement*²². Ce temps spécifique, typique

²² Par « temps d'enquête/tâtonnement », nous désignons un temps d'enseignement et d'apprentissage qui soit à la fois différent du « temps d'objet » (Chevallard, 1998), (Sensevy, 2011) et du « temps de situation » (Brousseau, 2004 ; Sensevy, 2011). Il s'agit d'un autre temps, dont la particularité réside dans le fait que c'est bien la manière dont se déroule l'enquête qui donne le rythme de l'enseignement. Il n'y a pas de chemin préconçu, de passages obligés, de même qu'une investigation scientifique avance au gré des découvertes faites en cheminant.

de l'École de Vence, suppose un Élève non plus seulement acteur/actif mais chercheur, investigateur ; un Élève qui endosse la charge de l'enquête et de la découverte. Le Professeur se doit de faire silence sur les découvertes attendues et sur les voies à emprunter. Il doit, comme nous l'avons vu, mettre l'Élève dans une attitude convenable si besoin, réorienter l'enquête lorsqu'elle s'engouffre dans une impasse, accompagner l'Élève dans les passages délicats, vérifier la signification du savoir ainsi acquise et donc l'institutionnaliser... Tout cela suppose de sa part une grande maîtrise de son expression, de ce qu'il dit ou explique car un mot de trop et voilà l'enquête quasiment résolue, donc dénuée d'intérêt et d'expérience véritable du savoir en jeu. C'est donc la prudence, la retenue, la réticence qui deviennent l'attitude maîtresse car le risque est moins de trop se taire que de trop en dire : une fois la solution délivrée, il n'y a pas de marche arrière possible alors qu'il est toujours possible de rompre un silence.

Conclusion

Le contrat didactique générique de l'École Freinet de Vence fait de la clause proprio motu sa clause essentielle : le travail cognitif doit prioritairement venir de l'Élève, c'est à lui que revient la tâche d'enquête. Le rôle du Professeur consiste à aménager le milieu d'enquête lorsque celui-ci s'avère, pour une raison ou une autre, trop résistant, trop opaque et que l'investigation de l'Élève piétine. Il est aussi de valider, d'institutionnaliser le savoir découvert par l'Élève. En cela, l'École Freinet ne peut pas être considérée comme un établissement incommensurable aux autres : il y a bien des gestes communs, des impératifs. D'ailleurs, l'idée de faire en sorte que le poids de la recherche, de sa construction, de son déroulé etc. porte sur l'Élève n'est pas spécifique à l'École à strictement parler. Ce qui lui est en revanche plus propre, c'est la systémativité et « l'évidence » avec laquelle cela est fait. Que l'Élève mène l'enquête pour apprendre, c'est là une norme de l'École Freinet.

Le point que nous espérons avoir mis en avant est l'importance de la réticence professorale comme moyen de rendre possible ce contrat. Sans un Professeur prudent dans son expression, dans ce qu'il dit, sans un enseignant acceptant de voir l'Élève tâtonner, prendre des voies plus sinueuses que prévues, le contrat ne pourrait être respecté. Ainsi, si les éléments du contrat ne sont pas si différents de ceux qui composent le contrat classique, la manière de le faire vivre est en revanche particulière. Nous avons montré, à l'aide d'hypothèses contrefactuelles, comment un professeur ordinaire, non soumis au contrat didactique de l'École

Freinet pourrait réagir. Le moins que l'on puisse dire, c'est que le Professeur de l'École de Vence opte systématiquement pour une réaction mesurée, tempérée, qui donne priorité à l'investigation de l'Élève. Tout se passe comme si les proportions d'expression et de réticence étaient ici renversées. Alors qu'il est plus fréquent d'observer des Professeurs reprenant en mains un exercice ou une activité lorsque l'Élève ne parvient pas à avancer, lorsqu'il bloque sur celle-ci, dans notre cas, c'est tout le contraire qui se passe : face au doute de l'Élève, le Professeur, s'il donne bien quelques précieuses indications, se refuse à le décharger. Mieux, il l'oblige d'abord à endosser pleinement cette posture de recherche avant toute chose.

Enfin, le contrat de l'École Freinet nous semble particulièrement intéressant dans le cadre d'une reconstruction (Dewey, 2003) de la de la forme scolaire (Vincent, 1994 ; Go, 2007). Sur ce sujet voici ce qu'écrit Sensevy (2011) :

L'un des postulats didactiques de ce livre est que le temps didactique classique, en rendant difficile, voire impossible les expériences didactiques, empêche l'enquête et le rapport problématique au savoir. [...] La question du renouvellement de la forme scolaire est donc celle du temps [...]. Il faut pouvoir imaginer une forme temporelle dans laquelle le temps de situation, le temps du problème, soit essentiel, et au sein de laquelle le temps d'objet, qui repose sur des algorithmes, soit auxiliaire au temps de situation.

Or le temps d'enquête ou temps de tâtonnement dont nous venons de donner un exemple détaillé nous apparaît être la forme temporelle d'étude que Sensevy appelle de ses vœux. Mais pour que celle-ci adienne c'est le rôle, la place, l'engagement même du Professeur qu'il convient de repenser.

Bibliographie

- Brousseau, G. (2004). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposition didactique*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*. En ligne. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620/> (consulté le 15/12/15)
- Dewey, J. (1938/1947). *Expérience et éducation*. Traduction G. Deledalle. Paris, France : Bourrelly.

- Dewey, J. (1938/1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Traduction G. Deledalle. Paris, France : PUF.
- Dewey, J. (1920/2003). *Reconstruction en philosophie*. Traduction Patrick Di Mascio. Pau, France : PUP.
- Dewey, J. (1916/2011). *Démocratie et éducation*. Traduction G. Deledalle Paris, France : Armand Colin.
- Freinet, C. (1967a). *L'éducation du travail*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1967b). *L'essai de psychologie sensible, tome I*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Go, H.-L. (2005) *Vers une nouvelle forme scolaire ? Une étude de l'école Freinet de Vence*, thèse de doctorat, Université de Rennes 2.
- Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence*. Rennes, France : PUR.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.
- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle*. Paris, France : Gallimard.
- Riondet, X. (2013). Élise Freinet : de l'expérience naturiste aux pratiques de l'École Freinet. *Recherches et Éductions*, 8, 133-148.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, France : PUF.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, France : PUL.

Brèves considérations sur les relations entre éducation et religion au Brésil

Maria da Graça J. Setton et Gabriela Abuhab Valente

Laboratoire GPS - Université de São Paulo

Résumé

L'objectif du texte est d'analyser des articles qui établissent l'interface entre religion et éducation dans des domaines de l'Anthropologie, de l'Éducation, de l'Histoire et de la Sociologie. Il est possible de considérer que le Brésil continue à être un pays religieux bien que les religions traditionnelles aient perdu de l'espace. En outre, il est perceptible que les deux sphères sont marquées par une tension où des demandes séculaires et religieuses sont présentes, surtout sur le plan des identités politiques et culturelles.

Mots clés : éducation, religion, laïcité, enseignement religieux, Brésil

Abstract : Some thoughts about the relation between education and religion in Brazil

The aim of this paper is to analyze articles that establish an interface between religion and education in fields from Anthropology, Education, History and Sociology. It was observed that Brazil keeps being a religious country as traditional religions seem to lose some space. On the other hand, it is perceptible that both spheres are featured by a tension in which secular and religious demands are present, mainly in political and cultural identities.

Key words : education, religion, secularization, religious teaching, Brazil

Pour citer cet article :

Setton M. G. J. et Abuhab Valente G. (2015). Brèves considérations sur les relations entre éducation et religion au Brésil. *Inter Pares* α , 173-179. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : gabriela.abuhab.valente@gmail.com et gracaset@usp.br

Brèves considérations sur les relations entre éducation et religion au Brésil

Maria da Graça J. Setton et
Gabriela Abuhab Valente

Une première approche

Même si les réflexions sur les relations entre la religion et l'éducation sont importantes pour la sociologie de l'éducation, il nous semble qu'elles séduisent très peu les chercheurs. Tout en étant un sujet fort classique dans la sociologie et aussi un sujet de préoccupation parmi les auteurs renommés comme Max Weber (1991), Émile Durkheim (2009), Pierre Bourdieu (2009), la religion perd de l'espace, en comparaison avec d'autres sujets de recherche, comme la formation des professeurs, les droits de l'homme, parmi une diversité de thèmes.

Pourtant, la religion au Brésil, est un sujet qui peut révéler des éléments fort expressifs et fondamentaux du comportement individuel et de groupe de la population en général et surtout parmi les professeurs et les institutrices. La religion peut influencer dans la constitution identitaire de différents profils individuels à partir de l'articulation entre d'autres variables sociologiques comme l'origine sociale, le genre, l'ethnie, bien comme le local de résidence et des questions générationnelles.

D'ailleurs, dans les pays avec forte tradition religieuse comme le Brésil, où des éléments culturels se mélangent avec des éléments religieux, il faut investiguer les manières dans lesquelles ces relations contribuent avec les formes d'être, les modèles d'actions et les manières de travailler et penser de leurs professeurs et leurs institutrices. Dans de récentes recherches, Cavaliere (2006) et Valente (2015) ont observé que dans des contextes scolaires la foi religieuse des professeurs interfère dans la conduite des classes ainsi que dans le choix du matériel didactique.

Selon les sociologues brésiliens (Pierucci, 2008 ; Sanchis, 2001 ; Prandi, 2008 ; Birman, 2001 ; Giumbelli, 2014), la population vit dans une très grande dynamique religieuse. C'est-à-dire, les brésiliens circulent dans des dénominations religieuses évangéliques, bien comme ils expriment une capacité de repenser la foi chrétienne ; les brésiliens abandonnent les cultes catholiques vers les églises pentecôtales et neopentecôtales, par exemple, Assembleia de Deus et Eglise Sara Nossa Terra,

respectivement. Dans ce sens, nous pouvons affirmer qu'on se voit au Brésil, en face d'une religiosité très profonde, même si c'est une religiosité (une disposition irréductible et fondamentale de l'âme humaine ou un mode d'être de l'homme, composé par une série d'expérimentations et sensations) individualisée et avec des intérêts mondains.

Selon les dernières informations sur la religion de Brésiliens du dernier Recensement, en 2013, pour l'occasion de la visite du pape François au Brésil, 57% des brésiliens se sont déclarés catholiques, 28% se sont déclarés évangéliques et 3% se sont déclarés spiritualistes (Data Folha, 21 juillet 2013).

Les femmes sont plus religieuses que les hommes ; ainsi ce sont elles qui fréquentent davantage les temples. Parmi les jeunes le comportement est différent. En ce moment, ils perdent de la religiosité, notamment dans les centres urbains. Les personnes qui se sont déclarées sans religion sont paradoxalement les plus scolarisées et les plus pauvres.

Parfois, dans les situations d'entretiens de travail ou au moment de remplir un questionnaire la population se sent gênée de déclarer ses croyances ou ses syncrétismes, parce que ce comportement peut dévoiler une pratique religieuse peu valorisée ou même interdite parmi ses partenaires. Dans quelques expériences de recherche, on peut observer que la religion ainsi que d'autres variables de nature sociologique peuvent révéler les hiérarchies et les contrôles sociaux (Setton, 2015). Toutefois, les informations nous permettent de dire que les brésiliens continuent à cultiver une forte religiosité, surtout une religiosité chrétienne. En outre, on sait que la religion est un sujet très individualisé et plusieurs fois elle vient chargée d'un symbolisme subjectif ; la religion est un sujet difficile à investiguer parce qu'elle est très diffuse.

Dans ce sens, il faut admettre que la lecture, l'analyse et la synthèse d'ensemble de articles sur l'interface entre religion et éducation est nécessaire ; nos attentes visent à comprendre un peu plus les dispositions religieuses de la population brésilienne et à connaître les stratégies conscientes et inconscientes d'une socialisation qui travaille vers une profonde religiosité, presque une seconde nature, qui se révèle de manière subliminale, cependant, constante. La lecture et l'analyse d'une centaine d'articles permettent aussi à nous lancer dans d'autres sujets de recherche dans l'interface de l'éducation et de la religion, à savoir, la présence diffuse et constante d'un esprit religieux dans les sphères privées et publiques de la population, surtout dans l'espace scolaire et les pratiques d'enseignement.

La recherche avec les revues académiques

En essayant de comprendre un peu plus la forte présence de la religion parmi les institutrices au Brésil, nous avons mené une réflexion basée sur un ensemble d'articles qui ont comme objet la religion et l'éducation. Nous sommes parties du principe que les chercheurs dans les domaines d'Histoire, Anthropologie, Sociologie et Éducation pourraient nous offrir un ensemble d'informations sur la culture et l'expérience religieuse vécue de la population brésilienne comme un tout, y compris les professeurs. Ces articles ont été édités dans les plus importants périodiques académiques brésiliens dans les respectifs champs de recherche entre les années 2003 et 2013, ainsi pendant dix ans. On a fait une sélection d'articles à partir de mots clés, *religiosité, laïcité, religion, enseignement religieux, socialisation religieuse et syncrétisme*. La lecture nous a aidés à connaître les principaux sujets d'investigation parmi les chercheurs ces dix dernières années.

Dans une totalité de onze revues, six d'éducation, deux de sociologie, deux d'anthropologie et seulement une d'histoire, nous avons pu localiser 149 articles. Comme on verra, la lecture de ce matériel a contribué dans la tâche de mieux circonscrire ce qui existe de nouveau et représentatif dans l'interface éducation et religion parmi les chercheurs brésiliens.

Après une lecture rigoureuse, nous avons organisé les études en trois catégories d'analyse qui exprimaient les inquiétudes des auteurs. L'intention a été de classer les articles de façon à organiser un minimum de cohérence interne entre eux. Beaucoup pourraient être encadrés en plus d'une catégorie, mais ce qui importe est signaler les axes de chacun d'entre eux.

- 1) La première catégorie s'appelle *Confessions religieuses*, la catégorie qui ajoute les études sur l'église catholique ; l'église évangélique et d'autres religions comme l'umbanda, le candomblé, le judaïsme et le kardécisme (avec 49 articles).
- 2) La seconde catégorie nous avons appelé *Dimension publique et privée des religions* (44 articles), qui réunit des articles qui portent sur la politique, la mondialisation, le pluralisme religieux et la religion à l'école publique
- 3) La troisième catégorie nous avons nommé les *Mœurs religieux dans la modernité* (22 articles), articles qui tracent un panorama sur les pratiques et comportements religieux, en mettant en relief les nouvelles formes de diffusion de la foi, à partir de l'utilisation des médias.

Les textes lus ont permis d'affirmer que, au vingt-et-unième siècle, le Brésil demeure un pays profondément religieux, syncrétique et surtout pluriel dans ses mœurs (Sanchis, 2001 ; Birman, 2001). Paradoxalement, si le Brésil est un pays laïque, la plupart de sa population et de ses institutions cultivent une religiosité diffuse et non explicite, cachée.

En outre, il faut admettre que la présence de la religion à l'école existe, même si elle, la religion n'est pas dans les curriculums scolaires de tous les départements brésiliens (Valente, 2015 ; Cunha, 2013). En revanche, des recherches révèlent comment la religion pénètre dans la salle de classe à partir de l'utilisation du langage, le choix d'une histoire ou même la reconnaissance affective entre élèves et professeurs à partir d'une foi religieuse (Valente, 2015). On ne peut pas accepter que la religion soit une stratégie pédagogique, mais la condition d'enseignant au Brésil est marquée par ce type de comportement très particulier.

Les catégories d'analyse

Les catégories développées à partir de la lecture d'articles seront présentées dans cet item. Dans la première catégorie *Confessions religieuses* le nombre d'articles sur l'Église Catholique est expressif, 20 études. Certes, tel intérêt traduit son hégémonie au Brésil pendant beaucoup de temps, laissant des marques dans la culture, comme monuments, croyances et valeurs, résultant du fort prosélytisme. Les chercheurs perçoivent l'histoire de l'identité religieuse brésilienne comme étant profondément dynamique, souffrant des déploiements marquants avec l'arrivée de missionnaires et immigrants au Brésil jusqu'au moment présent. Pour eux, le catholicisme dans le pays se présente enraciné, faisant en sorte que son arsenal symbolique soit présent aussi bien dans les religions nationales qu'étrangères (kardécisme, judaïsme, budisme), nonobstant, ils sont attentifs à des stratégies de maintien de fidèles (Sanchis, 2001).

En ce qui concerne les Églises Évangéliques s'ajoutent treize articles. Les thèmes qui se distinguent le plus sont l'influence des églises évangéliques pentecostales dans le comportement et dans la vision de monde des fidèles ; ensuite, l'intérêt passe pour les dirigeants pastoraux ; et enfin, des articles qui analysent la présence/influence des églises évangéliques pentecostales dans la sphère publique.

À propos d'autres confessions religieuses, on a retrouvé 16 articles. Ils peuvent être subdivisés en : ceux qui traitent de la thématique des religions de matrices afro-brésiliennes ; des articles qui sont centrés sur la

question spirite ; et, enfin, des articles qui démontrent des questions concernant de religions minoritaires.

En synthèse, il est possible d'observer que l'intérêt des chercheurs réunis dans cette première catégorie est la compréhension d'une identité religieuse qui dépasse les frontières institutionnelles et construit une image qui n'a plus le christianisme comme centre, même si la religion catholique est présente sous la forme de syncrétisme avec d'autres croyances. Les religions afro occupent un plus grand espace car elles ont réussi à conquérir (très récemment) une reconnaissance qui les légitime comme une partie intégrante de la culture/identité nationale. Le spiritisme apparaît comme source et modèle légitime d'une religion qui est exportée à d'autres endroits du monde, principalement où il y a une communauté de brésiliens. En ce qui concerne les religions avec moins d'adeptes, elles sont aussi celles sur lesquelles les chercheurs se penchent le moins, mais corroborent la compréhension de l'intense dynamique religieuse brésilienne.

La deuxième catégorie, nous avons appelé *Dimension publique et privée des religions*. Dans ce groupe on peut distinguer les articles qui disputent les relations entre la religion et la politique, l'enseignement religieux à l'école publique au Brésil et les études qui s'occupent de la religion dans le monde de la mondialisation et le pluralisme religieux. En étant la catégorie qui apporte le plus d'éléments sur l'interface éducation et religion, nous lui accorderons plus d'importance dans cet article.

On a groupé dans cette catégorie l'ensemble d'articles qui essaient d'approcher des questions plus contemporaines qui mobilisent les chercheurs et qui éveillent le ton le plus idéologique et conflictuel que l'interface religion et éducation a montré ces dernières années. C'est-à-dire, plusieurs études abordent le pouvoir des députés et sénateurs qui manifestent leur foi religieuse, dans la plupart évangéliques, qui, à partir d'un travail intense réussissent à faire voter des lois selon leurs valeurs religieuses.

Pour ce groupe de chercheurs les formes d'articulation entre politique et religion, et certainement, les processus de laïcisation n'ont jamais été linéaires et homogènes, toujours étant dépendants de l'histoire socioculturelle de chaque localité. Ainsi, d'une certaine manière, il serait attendu que les impasses concernant la présence ou absence d'éléments religieux à l'intérieur d'institutions publiques fait partie de l'histoire brésilienne. Il est possible aussi d'observer que la bibliographie révèle une discussion au sujet de l'avenir de la religiosité du brésilien, étant donné que dans une période de trois décennies, le nombre de la population qui se déclare professant une croyance

décline, allié au transit significatif parmi les religions, ce qui démontrerait peu d'attachement aux dogmes et plus d'appréciation pour une religiosité individuelle et subjective. Les affrontements actuels sur les cellules souches et/ou l'avortement, par exemple, sont aussi des questions des articles dans une espèce de tentative d'adapter la religiosité catholique dans l'actualité.

En outre, ce groupe de réflexions indique que l'articulation entre religion et politique dérive d'un processus historique circonscrit et donc on doit échapper aux essentialismes que les expressions laïcité et religiosité peuvent contenir. En s'agissant d'un thème défiant, l'interface entre les sphères impose un espace vaste pour les réflexions de nature historique et culturelle. Le processus de sécularisation et la laïcité des sociétés devraient être compris comme des faits sociaux dépendants de conditionnements socioculturels, beaucoup d'entre eux débiteurs d'identités ethniques ou tributaires de disputes entre des intérêts sociaux divers.

Certes, les discussions révèlent le phénomène religieux comme quelque chose de dynamique et en constante mutation. Une pulsation latente qui se révèle dans le pluralisme et ou syncrétisme de foi et croyances. Selon des auteurs, les recherches statistiques et/ou survey sont incapables d'exprimer la religiosité active et énergique du brésilien. Le transit entre des groupements religieux, la participation sporadique entre plusieurs groupements de foi, la pluralité de croyances dans les cadres familiaux, évangéliques et catholiques, ainsi que les catholiques et ceux de tradition afro, construiraient un espace de religiosité diverse, hybride et/ou syncrétique. Par ailleurs, la modernité apporterait à son centre une série de transformations dans lesquelles la religiosité institutionnalisée et, donc, plus traditionnelle, serait minée par une expression plus subjective et individualisée.

D'une certaine forme, l'ensemble de ces articles évaluent combien l'idée de pluralité religieuse implique dans une plus grande tolérance culturelle et éthique face à une religiosité hégémonique, réflexion nécessaire et opportune pour les milieux scolaires. À nouveau les questions diffuses de caractère politique autant que défense de la liberté, démocratie et tolérance ainsi que des questions de caractère plus formel avec la présence de partis et lobby soulignent une certaine nouveauté dans l'univers analysé.

La majorité d'articles sur le domaine de l'Éducation est dans cette catégorie. Pourtant, le domaine de l'Éducation s'occupe différemment du thème. L'accent de la discussion se concentre dans la signalisation pertinente d'une préoccupation avec le prosélytisme

religieux de la religion hégémonique au Brésil, c'est-à-dire, la religion chrétienne ; la pratique astucieuse des hiérarchies entre les religions ; la force et l'influence du domaine religieux dans l'univers éducationnel brésilien ; ainsi que une forte orchestration politique et religieuse pour le maintien de ces pratiques religieuses dans des espaces publics.

Néanmoins, il serait opportun de révéler que même si la problématisation de ces caractéristiques historiques et épistémologiques vérifiées par les sociologues de l'éducation est importante, dans l'interface religion et éducation, il vaudrait noter que les discussions ne prennent pas en considération la perspective procédurale et culturelle du phénomène religieux brésilien. C'est-à-dire, on observe une vision qui finit par réifier les sens des notions de laïcité et sécularisation sans tenir compte des conditions de caractère socio-historique qu'on vit au Brésil. On juge qu'une lecture plus dynamique et socio-anthropologique de ce processus pourraient éclaircir sur les entraves, difficultés et tensions dans ce champ de recherche. Or, la lecture des 149 articles permet d'affirmer qu'il existe des relations d'interdépendance entre une dynamique religieuse intense et la pratique pédagogique des professeurs au Brésil. Les auteurs des textes analysés du domaine de l'Éducation qui font des recherches sur la religion à école et sur la discipline Enseignement Religieux semblent ne pas prendre en compte cette relation, différemment des auteurs des autres domaines analysés.

En outre, des études réalisées à l'intérieur de l'école, ayant comme sujets la pratique pédagogique des enseignants (Valente, 2015 ; Cavaliere, 2006) ainsi que des investigations réalisées avec des étudiants du cours de Pédagogie (Knoblauch, 2014) démontrent que les interférences religieuses dans l'univers éducationnel brésilien se maintiennent en fonction non seulement d'une forte religiosité au Brésil, mais comptent sur la participation des agents scolaires pleins d'un engagement religieux et d'une religiosité syncrétique qui admettent et légitiment des valeurs religieuses à l'intérieur de l'école. C'est-à-dire, la présence de la foi religieuse des professeurs finit par interférer dans leurs choix pédagogiques, dans les rapports avec les élèves ainsi que dans la manière de comprendre la fonction de l'école. Pour beaucoup de professeurs l'école pourrait développer la foi, l'esprit religieux, tous les deux capables d'aider dans la formation de la personnalité et du comportement disciplinaire des élèves (Valente, 2015).

Pour conclure, la troisième catégorie nous avons nommé *Mœurs religieux dans la modernité*. Il s'agit d'implications que le nouveau moment historique a entraîné dans le domaine des différences culturelles et

ethniques. Cela fait référence à un débat vaste qui aide à circonscrire la tension et les conflits d'intérêt dans ce qui concerne les droits sociaux, aussi bien dans le cadre de l'éducation formelle que dans la sphère du politique. Certes, les discussions révèlent le phénomène religieux comme quelque chose de dynamique et en constante mutation. Une pulsation latente qui se révèle dans le pluralisme et le syncrétisme de foi et croyances.

Nous trouvons aussi dans cette catégorie des réflexions qui se sont mises à penser sur la capacité des groupes de contrôler leurs fidèles à partir d'une série de stratégies. Diffuses ou volontaires, telles stratégies d'initiation, intériorisation et prescription mènent beaucoup d'individus dans la direction d'une foi qui fortifie des traits ethniques, culturels et ou identitaires. D'une manière plus explicite, ce groupe d'articles considère la force de la religion dans le contrôle de comportements et dans les pratiques quotidiennes, renforçant l'idée de communauté de sens que quelques religions possèdent encore dans la contemporanéité.

Enfin, dans cette dernière catégorie, il y a quelques articles sur de nouvelles stratégies de divulgation des religions en utilisant les médias pour promouvoir des événements et le tourisme religieux au Brésil, soulignant dans ces articles la circulation, le pèlerinage et les relations sociales, trois éléments clairement collectifs mais qui prescrivent simultanément une forme d'agencement identitaire et de recherche individuel du vrai « moi ».

Considérations finales

Ainsi, en essayant de présenter une conclusion de la lecture, nous pouvons nous demander : Quelles sont les différentes figures possibles de l'interface entre religion et éducation dans les pays fortement religieux ?

Premièrement, à partir de la lecture on peut distinguer un champ d'investigation marqué par l'inquiétude sur l'avenir de la religiosité au Brésil. La lecture finale des articles aide à comprendre le champ religieux brésilien comme un champ qui est dans une constante adaptation et inflexion aux mœurs contemporaines. Cela veut dire que le phénomène de la mondialisation de la culture traverse les pratiques religieuses institutionnelles et individuelles en enregistrant une configuration nouvelle, plurielle et syncrétique parmi leurs agents. En même temps qu'on observe un plus grand transit de fidèles entre les religions traditionnelles, nous pouvons observer aussi que les frontières entre les religions deviennent très fluides, dans un modèle fortement individualisé et enfin, une circulation et une tolérance à de nouvelles formes du sacré, c'est-à-dire, une

recherche d'une religiosité et pas d'une religion (Simmel, 2011). En même temps, nous pouvons distinguer des groupes qui s'occupent d'un rigide contrôle de leurs coreligionnaires. Cela pourrait être une forme d'avertir qu'en condition de modernité la religion agit aussi bien comme solvant (Weber, 1991) que ciment des relations sociales (Durkheim, 2009). Bref, la religion continue à influencer les pratiques de culture du brésilien.

Pourtant, nous pouvons vérifier aussi qu'il y a un conflit entre les religions au Brésil et que les frontières entre la dimension publique et privée de la religion sont très nuancées. Cela veut dire qu'on peut identifier des mouvements religieux dans la société civile qui veulent conquérir un espace dans le Congrès National et bien sûr dans le curriculum scolaire. Une série de pratiques agressives dans la sphère publique parmi les candidats au parlement ou au gouvernement peuvent être aperçues dans les médias et même dans les espaces scolaires.

Toutes ces situations peuvent être distinguées par exemple au moment de la discussion à propos du droit à la différence, au multiculturalisme, ou même dans les débats sur les politiques de santé publique comme l'avortement ou sur les cellules souches. Les controverses entre la religion et la politique nous semblent traverser les dimensions morales et éthiques, et surtout la garantie d'un État laïque.

Comme nous avons déjà dit, il y a une nouvelle reconfiguration de l'espace religieux. Paradoxalement, nous observons la religion comme un espace de renforcement d'une identité morale dans quelques groupes sociaux, entre eux, les professeurs. La visibilité médiatique est aussi une caractéristique d'une nouvelle manière de prosélytisme, associée à une présence dans les institutions législatives. Nous pouvons observer plusieurs représentants évangéliques et catholiques dans le Congrès National et dans la Chambre des Députés de toute la fédération brésilienne, dans un mouvement de concrétiser leurs demandes d'un enseignement religieux, surtout à Rio de Janeiro.

En revanche, dans la vie quotidienne, il est possible de dire que si la religion institutionnelle et traditionnelle perd de l'espace, nous vérifions une forte religiosité généralisée parmi les brésiliens. Donc, comme première conclusion, nous devons utiliser un peu plus les notions religion et religiosité. Les différences entre elles commencent à faire partie de notre vocabulaire et de nos investigations.

Même si elles, religion et religiosité, sont des notions qui dialoguent entre elles très profondément, elles ont des sens différents. Selon Simmel (2011), la première

comprend les aspects institutionnels et la seconde comprend plusieurs manières de spiritualité, parfois sans les contenus religieux.

Comme une deuxième conclusion, en raison d'une absence de réponse à la demande de la population, les institutions au Brésil ouvrent une prédisposition sociale à l'individualisme religieux. C'est-à-dire, selon Martuccelli (2007), les individus eux-mêmes se voient obligés de conquérir d'autres supports qui embrassent leurs problèmes sociaux, existentiels et professionnels. Ainsi, malheureusement, nous pouvons comprendre les institutrices et les enseignants au Brésil qui font de la religion un instrument de renforcement de leurs vies dans toutes les dimensions. Comme Durkheim a déjà dit, la religion ou la religiosité rendent les hommes plus forts.

Dans ce contexte, il faut dire que les syndicats et même les agents scolaires ne sont pas présents dans la vie institutionnelle des institutrices. Même si plus de la moitié des institutrices sont syndicalisées, même si toutes les écoles ont des cadres institutionnels pour garantir les nécessités d'ordre pédagogique, la vie institutionnelle des institutrices manque d'une discussion académique plus attentive.

Malheureusement, parfois, à partir de nos recherches, nous pouvons voir que la religiosité est une forte compagnie dans les moments de difficulté à l'école. Par exemple, la prière est très commune au début des classes, l'évocation de Dieu est très fréquente aux moments des difficultés avec les élèves et, bien sûr, la croyance que les indisciplines peuvent être guéries avec la foi e pelo temor en Dieu, nous montrent que la religiosité dispute ou partage un espace avec un engagement professionnel et politique à l'école.

Comme dernière conclusion nous pouvons affirmer que l'interface entre la religion et l'éducation est un sujet interdisciplinaire. Si on considère la religion comme une maîtrise de culture et comme telle, productrice et reproductrice de dispositions d'habitus, il n'est pas possible de la séparer d'une diversité de manières de penser, agir et travailler. Le champ de l'éducation doit embrasser les conquêtes de la sociologie, de l'anthropologie et de l'histoire. Sans l'articulation de leurs contributions on n'aurait pas pu comprendre l'intense et tendue dynamique culturelle de la dimension religieuse au Brésil et une partie de leurs vies professionnelles. En bref, les chercheurs du domaine de l'Éducation doivent explorer un peu plus d'autres champs d'investigation pour essayer de résoudre les difficiles conditions d'enseigner au Brésil.

Bibliographie

- Birman, P. (2001). Conexões políticas e bricolagens religiosas: questões sobre o pentecostalismo a partir de alguns contrapontos. In: SANCHIS, P (org.). *Fiéis e Cidadãos – Percursos de Sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Bourdieu, P. (2009). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Brésil : Perspectiva.
- Data Folha, C. (junho de 2013). Especial - *Católicos no Brasil*.
- Durkheim, É. (2009). *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo, Brésil : Martins Fontes.
- Cavaliere, A.-M. (2006/2014). *Quando o Estado pede socorro à religião*. Revista Contemporânea de Educação. [Em Linha] v.1. Récupéré du site : <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/>.
- Cunha, L. A. (2013). O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*. V.34, n. 124. Jul-set. Campinas, SP.
- Giumbelli, E. (2014). *Símbolos religiosos em controvérsias*. São Paulo: Terceiro Nome.
- Knoblauch, A. (2014). Relações entre religião, gosto por criança e mudança social : a escolha por pedagogia. *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. Porto, Portugal.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de Rumbo - la sociedade a escala del individuo*, Santiago, Chile : LOM.
- Pierucci, A. F. (2008, novembre). De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*. v.20, n2. São Paulo.
- Prandi, R. (2008, novembre). Converter indivíduos, mudar culturas. *Revista Tempo Social*. Vol.20, n2. São Paulo.
- Sanchis, P. (2001). (org.). *Fiéis e Cidadãos - Percursos de Sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Brésil : Editora UERJ.
- Setton, M. G. (2015). *Juventude na Amazônia: experiências e instituições formadoras*. Curitiba: CRV.
- Simmel, G. (2011). *Religião - ensaios*. Tomo 1 e 2. São Paulo, Brésil : Ed. Olho D´Água et Goethe-Institut.
- Valente, G. (2015). A presença oculta da religiosidade na escola pública. *Dissertação de mestrado*. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, Brésil.
- Weber, M. (1991). *Economia e Sociedade*, Brasília, Brésil : UNB.

Appartenance syndicale et relation école-collège : Quelques réflexions à partir des résultats d'une enquête auprès de professeurs des écoles et des collèges

Virginie Volf

Laboratoire LACES - Université de Bordeaux

Résumé

Cette étude prend appui sur une analyse de contenu des positions des syndicats enseignants par rapport aux relations école-collège ainsi que sur les réponses à un questionnaire administré à 150 enseignants : 61 professeurs des écoles et 89 professeurs de collège. Les résultats obtenus confirment une distinction entre les positions des syndicats des premier et second degrés ainsi que, de façon moins marquée, entre professeurs des écoles et des collèges sur un rapprochement entre les deux niveaux d'enseignement.

Mots clés : professeur, école, collège, identité professionnelle, syndicat enseignant

Abstract : Trade unions belonging, continuity from primary school to comprehensive school: reflections based on the results of a survey lead both in primary and comprehensive schools.

This study is based on a content analysis of the school trade union position regarding the relationship between school and middle school as well as the answers to a questionnaire which was administered to 150 teachers : 61 primary school teachers and 89 middle school teachers. The results confirm a distinction between the positions of the unions of the first and second degree as well as, in a lesser manner, between primary school and middle school teachers about a closer collaboration between the two levels of education.

Key words : teacher, school, middle school, professional identity, teachers union

Pour citer cet article :

Volf V. (2015). Appartenance syndicale et relation école-collège : Quelques réflexions à partir des résultats d'une enquête auprès de professeurs des écoles et des collèges. *Inter Pares* α , 181-189. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : virginie.volf@u-bordeaux.fr

Appartenance syndicale et relation école-collège : quelques réflexions à partir des résultats d'une enquête auprès de professeurs des écoles et des collègues

Virginie Volf

Introduction

L'enquête dont les résultats sont présentés ici est le premier recueil de données réalisé pour un travail de doctorat débuté en 2013 sur les cultures pédagogiques et à l'identité professionnelle des professeurs des écoles et des collègues¹.

A l'occasion de cette recherche, nous nous sommes intéressée à l'évolution historique du système éducatif français (Prost, 2013) et plus particulièrement au rôle des syndicats dans le rattachement du collègue au second degré après la seconde guerre mondiale (Robert, 1993 et 2009). Dans cette période où le système éducatif est repensé (plan Langevin-Wallon de 1947) et réformé², la scolarisation des 11-15 ans fait l'objet de nombreux débats. Le collègue est perçu comme un « territoire à défendre pour le SNES³ qui entend bien préserver l'intégralité des frontières d'un domaine – l'enseignement secondaire – sur lequel il revendique passionnément la souveraineté ; [et comme un] espace à conquérir pour le SNI⁴ qui y voit une extension logique de l'école primaire, de cette école du peuple dont il se sent le défenseur légitime » (Brucy, 2003). Plus près de nous, en 1989, c'est le projet de Lionel Jospin de créer un corps spécifique de professeurs de collègue bivalents, à côté de celui des professeurs des

écoles, des professeurs de lycée et des professeurs de lycées professionnels, qui sera abandonné face à l'hostilité du SNES.

Dans ces exemples les décisions politiques concernant l'évolution du système éducatif sont tributaires de l'influence des syndicats enseignants, notamment de ceux regroupés dans la « forteresse enseignante » (Aubert, 1985) qu'est la FEN. Mais cette forteresse s'est « fissurée » (Aebischer, 2012) à partir des années 1980. Elle s'est scindée et, même si l'une de ses héritières, la FSU est aujourd'hui majoritaire dans le premier comme dans le second degré, son influence ne semble plus aussi importante.

Pour autant, nous considérons que les syndicats enseignants sont « encore très près de l'identité enseignante » (Robert, 2006). Ils interviennent comme « structure structurante, produisant une part de la réalité à partir de laquelle se pensent les membres d'un groupe » (Geay, 1999). Comprendre le discours des syndicats, ici sur la relation école-collège, c'est donc accéder à ce à partir de quoi « se reconstruit en permanence l'identité du groupe » (Geay, id), à l'identité professionnelle des enseignants, tout en considérant que « les différences de catégories, de statuts⁵, de rémunérations, de services, de formations et de reconnaissance sociale doivent demeurer en permanence à l'esprit » (Girault, 2004). Notre étude se concentre sur les différences de statuts entre professeurs des écoles (PE) et professeurs des collèges (PC)⁶ dans le but d'analyser le rôle des syndicats dans la relation école-collège aujourd'hui. La loi pour la refondation de l'école de juillet 2013 a partiellement remis en cause la distinction maternelle-primaire d'un côté, collègue-lycée de l'autre, au travers de la création du conseil école-collège (MEN, 2013b) et du rattachement de la 6^e au CM1 et CM2 dans un même cycle dit « de consolidation » (MEN, 2013a). Si le

¹ « Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collègues : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège », thèse de doctorat en cours en sciences de l'éducation, dirigée par le Pr. Alain Marchive (Université de Bordeaux)

² A titre d'exemple, on peut citer : en 1945 l'assimilation des collèges modernes, anciennement Ecoles primaires supérieures, aux collèges classiques et la suppression des classes élémentaires des lycées ; en 1947 l'unification des programmes des Cours complémentaires avec ceux des collèges et lycées ; en 1956, la simplification de la procédure d'admission en sixième, etc.

³ Le SNES (syndicat national des enseignants du second degré) est le syndicat majoritaire dans le second degré après-guerre comme aujourd'hui.

⁴ Le SNI (syndicat national des instituteurs) est le syndicat majoritaire dans le premier degré en 1947 et également aujourd'hui

sous l'appellation SNUIPP. Le SNI et le SNES malgré des points de vue souvent différents, appartiennent à la même fédération : la FEN (fédération de l'éducation nationale) devenue FSU (fédération syndicale unitaire).

⁵ Si le statut des enseignants est défini par la loi (temps de service, missions, etc.), il est également à prendre en compte comme « le concept weberien de statut fondé sur le prestige et le titre [qui] correspond à la distinction entre certifiés et agrégés, voire entre instituteurs et professeurs » (Frajerman, 2004).

⁶ Nous n'ignorons pas les différences de statuts entre PC (certifiés, agrégés, contractuels, etc.) mais elles ne font pas l'objet de cette étude. En effet, la population étudiée ici est composée principalement de professeurs des écoles et de professeurs certifiés. Les professeurs agrégés représentant moins de 5% de l'échantillon retenu.

législateur voit un intérêt au rapprochement entre l'école et le collège, qu'en est-il du côté des syndicats enseignants ? Quelle position ont-ils sur la relation école-collège ? Comment les enseignants eux-mêmes conçoivent-ils cette relation ? Et quel rôle joue l'appartenance syndicale dans la manière dont les enseignants conçoivent ces nouvelles relations ?

1. Les positions des syndicats concernant la relation école-collège

Les positions des syndicats enseignants sur la relation école collège ont été mises au jour par une analyse de contenu de deux corpus.

1.1 Présentation des corpus utilisés

Le premier corpus est constitué des réactions⁷ des syndicats majoritaires des professeurs des écoles et des professeurs certifiés suite à la publication de la loi de juillet 2013. En conformité avec les votes obtenus aux commissions administratives paritaires nationales (CAPN) lors des élections professionnelles de 2011, les syndicats suivants ont donc été retenus :

- Pour les instituteurs et professeurs des écoles : SNUIPP-FSU⁸ (48,15%)⁹, SE-UNSA¹⁰ (25,32%), FO-SNUDI¹¹ (9,38%), SGEN-CFDT¹² (6,70%), SUD-Education¹³ (5,10%)
- Pour les professeurs certifiés et les adjoints d'enseignement : SNES-FSU (50,79%), SGEN-CFDT (9,85%), SE-UNSA (8,92%), SNALC¹⁴ (8,68%), SN-FO-LC¹⁵ (8,68%), SUD-Education (6,47%)

Notons que ces syndicats sont parfois spécifiques à un degré d'enseignement mais rattachés à une organisation regroupant des syndicats du premier et

second degré (SNUIPP et SNES dans la FSU ; FO-SNUDI et SN-FO-LC dans FO ; SNALC et SNE-Syndicat national des écoles dans la CSEN-Confédération nationale de l'Education nationale) mais qu'ils peuvent également rassembler des enseignants des deux niveaux (SGEN, SUD et UNSA).

Le deuxième corpus est constitué par les professions de foi des syndicats enseignants lors des élections professionnelles de décembre 2014 toujours pour les professeurs des écoles et les professeurs certifiés. Ces professions de foi n'évoquent pas toujours la relation école-collège mais leur analyse de contenu permet de dégager quelques éléments de compréhension supplémentaires de la vision syndicale de cette relation école-collège.

De ces deux corpus, réactions syndicales à la loi de juillet 2013 et professions de foi, 55 unités de sens ont été dégagées¹⁶. Une analyse de contenu classique (Mucchielli, 2006) a permis de catégoriser et d'interpréter le discours des différents syndicats.

1.2 Principaux éléments dégagés de ces analyses de contenu

Le graphique suivant fait apparaître les positions des différents syndicats concernant les deux décrets étudiés. Ces votes ont été recueillis pour avis par le Conseil supérieur de l'Education. Ils ont ici été pondérés par le pourcentage de voies obtenu par chaque syndicat aux CAPN de 2011.

⁷ L'ensemble des réactions analysées ont été consultées sur les sites internet des syndicats sélectionnés entre juillet et décembre 2014.

⁸ SNUIPP-FSU : Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) de la Fédération syndicale unitaire (FSU) nommé SNUIPP dans la suite de l'article.

⁹ Ces pourcentages sont ceux obtenus par chaque syndicat aux CAPN de 2011. Les syndicats ayant obtenus moins de 5% de voies n'ont pas été retenus.

¹⁰ SE-UNSA : Syndicat des enseignants de l'Union nationale des syndicats autonomes nommé UNSA dans la suite de l'article.

¹¹ FO-SNUDI : Syndicat national unifié des directeurs, instituteurs et professeurs des écoles de Force ouvrière nommé FO dans la suite de l'article.

¹² SGEN-CFDT : Syndicat général de l'éducation nationale de la Confédération française démocratique du travail nommé SGEN dans la suite de l'article.

¹³ SUD-Education : Fédération des syndicats SUD Education (Solidaires-Unitaires-Démocratiques) nommé SUD dans la suite de l'article.

¹⁴ SNALC : Syndicat national des lycées et collèges.

¹⁵ SN-FO-LC : syndicat national Force ouvrière (FO) des lycées et collèges nommé FO dans la suite de l'article.

¹⁶ Par exemple : « pour un alignement des salaires » ; « contre des échanges de service » ; « pour la défense des disciplines ».

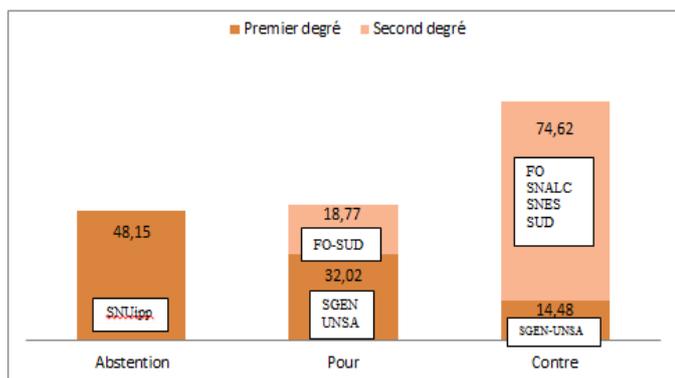


Figure 1 : Position des syndicats par rapport au conseil école-collège et au cycle CM1-CM2-6^e

On voit bien une différence, voire une opposition, entre les positions des syndicats du premier et du second degré. Les premiers sont majoritairement favorables au conseil école-collège et au nouveau cycle CM1-CM2-6^e. Le SNUIPP s'abstient mais exprime son accord sur le fond et précise qu'il n'a « pas d'opposition de principe » aux deux décrets. Les syndicats du second degré y sont majoritairement opposés.

Lorsque l'on étudie les arguments évoqués par les syndicats à propos de ces deux décrets, on remarque un positionnement très fort. Le SNUIPP se félicite que cela permette de « se forger une culture commune des métiers d'enseignants, opérer un rapprochement entre les cultures du premier et du second degré pour mieux prendre en charge les élèves tout au long de leur parcours scolaire ». Dans le même esprit, l'UNSA trouve que cela « marque une évolution importante dans les évolutions de notre système éducatif » et que le nouveau cycle CM1-CM2-6^e « devrait contribuer à réduire la fracture préjudiciable aux élèves les plus fragiles ». D'un autre côté, FO dénonce « la mise en pièce de l'EN » et le SNES précise qu'« un tel continuum structurel dénaturerait le collège avec des effets majeurs sur les conditions de service des personnels ».

D'autres différences apparaissent entre les syndicats du premier et du second degré lorsque l'on étudie les professions de foi des syndicats aux élections professionnelles de décembre 2014. Trois points sont mis en avant par les syndicats du premier degré : une reconnaissance identique à celle des enseignants du second degré (SGEN, SNUIPP, UNSA) ; un rapprochement de temps de travail des professeurs des écoles de celui des professeurs des collèges (CGT, SNUIPP) et un rapprochement des salaires (FO, SNUIPP). L'UNSA écrit par exemple « Envie d'être reconnu comme un vrai prof. Les enseignants du 1^{er}

degré réclament la même considération que leurs homologues du 2d degré ».

Les syndicats des certifiés du second degré mettent en avant trois éléments différents : la réaffirmation d'un enseignement disciplinaire (FO, SNALC, SNES) ; le rapprochement avec le lycée (SNES) et des craintes quant à un rapprochement de statut avec les professeurs du premier degré (FO, SNALC, SNES). On pourra ainsi lire sur une profession de foi « Nous sommes professeurs dans une discipline, nous le défendons avec FO », et sur une autre, du SNES, « face aux tentatives de réintroduction de la bivalence, nous avons obtenu la réaffirmation de notre identité professionnelle, fondée sur l'enseignement disciplinaire ».

Nous avons donc bien des différences entre les positionnements des syndicats des premiers et seconds degrés. Nous allons à présent voir ce qu'il en est du côté de la population enseignante retenue dans notre enquête.

2. Positions d'enseignants : premiers résultats d'une enquête par questionnaire

2.1 L'enquête

Ces données ont été recueillies par questionnaire auprès de professeurs des écoles, du CP au CM2, et de collège, de la 6^e à la 3^e, et cela dans plusieurs académies en France métropolitaine. Cette diffusion a eu lieu entre juin et décembre 2014 et la réception des réponses est toujours en cours. Pour cette étude, les 150 premières réponses saisies et analysées sont présentées.

La population enquêtée se compose de 61 professeurs des écoles (PE) et 89 professeurs de collèges (PC). Cet écart s'explique par le fait que la diffusion du questionnaire a pu commencer plus tôt dans les collèges que dans les écoles. Le taux de réponse se situe aux alentours de 30% pour les deux niveaux. Mais il est à noter que dans certains établissements plus de 60% des enseignants ont répondu et dans d'autres à peine 5%. Les enseignants de la population retenue déclarent exercer en milieu urbain (53%), rural (20%) et semi-urbain (27%), dans des établissements accueillant des publics favorisés (16%), mixtes (55%) ou défavorisés (29%). Cette répartition permet de prendre en compte la diversité des contextes de travail des enseignants et, pour la suite de notre recherche, de mesurer le poids des variables contextuelles dans la construction de l'identité professionnelle des PE et PC.

Regardons à présent la description de la population syndiquée de notre échantillon.

- Syndicats représentés dans cette enquête

Il y a 30% de syndiqués soit 45 professeurs sur 150 : 19 professeurs des écoles syndiqués (PE S) et 26 professeurs des collèges syndiqués (PC S).

	CNT	CGT	FO	UNSA	FSU	SGEN
PE S	2	0	5	6	6	0
PCS	0	2	6	2	15	1

Tableau 1 : Syndicats des enseignants interrogés

Nous voyons apparaître la CNT et le SNEP-FSU des enseignants d'EPS (5 PC sur les 15 PC à la FSU) dans notre population alors que nous n'avons pas pris en compte ces syndicats dans notre analyse de contenu. Cela s'explique par le fait qu'ils ne sont pas présents dans les CAPN que nous avons retenues. Le SNEP-FSU s'est exprimé contre les deux décrets sur lesquels nous avons travaillé. On constate que les syndicats représentés ne le sont pas dans la même proportion que dans la population enseignante nationale avec notamment une surreprésentation de FO dans les deux degrés d'enseignement et une moindre proportion de professeurs des écoles au SNUIPP.

- Niveau de l'engagement syndical

Le graphique suivant fait apparaître que la majorité des enseignants syndiqués, PE et PC, ne connaissent pas bien les revendications de leur syndicat. On remarque également que les PE sont proportionnellement plus nombreux à connaître les positions de leur syndicat voir à se décrire comme très actifs (42% contre 27% des PC).

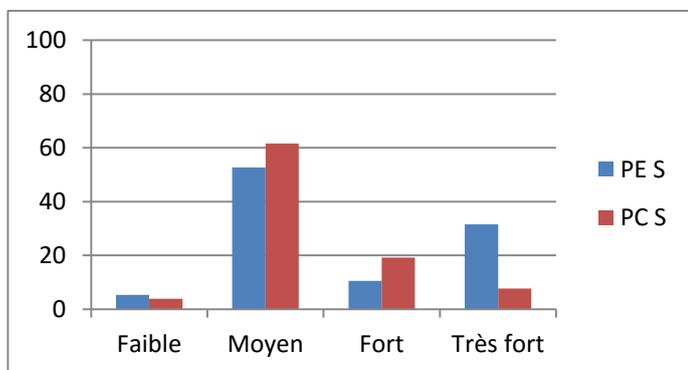


Figure 2 : Niveau de l'engagement syndical en pourcentage

- Raisons de l'adhésion

La moitié des enseignants se sont syndiqués pour des raisons personnelles. Il s'agit par exemple de faciliter l'accès à une promotion ou à une mutation. Mais les valeurs et propositions concrètes défendues par les syndicats sont également prises en compte par les enseignants. Ils adhèrent au syndicat dont le discours est le plus en accord avec leurs idées et pas nécessairement à celui qui est le plus représentatif et donc susceptible de les aider dans leurs démarches avec l'administration.

- Positions du syndicat par rapport à un rapprochement école-collège

Lorsque l'on regarde la connaissance que les enseignants ont des positions de leurs syndicats sur la relation école-collège, ce qui est le plus frappant, c'est qu'une très forte majorité de professeurs, plus de 60%, ne connaissent pas les positions de leur syndicat par rapport à un rapprochement entre l'école et le collège et cela dans les deux degrés.

Les enseignants syndiqués chez FO sont les seuls à penser que leur syndicat est défavorable à un rapprochement entre l'école et le collège. Les positions de ce syndicat sont fortement contre un tel rapprochement : parmi les 35 arguments contre celui-ci retenus dans notre corpus, 14 sont exprimés par FO (dans le premier et le second degré) ; parmi les 20 arguments favorables, un seul provient de FO qui souhaite un alignement des salaires des PE sur celui des PC.

2.2 Les positions des enseignants sur les relations école-collège

Nous pouvons à présent nous intéresser aux positions exprimées par les enseignants, syndiqués ou non, qui peuvent avoir un impact sur leur conception de la relation école-collège.

2.2.1 Perception des différences entre la façon d'exercer le métier de professeur des écoles et celui de professeur de collège

Quand on demande aux enseignants s'ils pensent exercer leur métier de la même façon que leurs collègues d'un autre degré, les PE répondent « non » à 95% et les PC « non » à 70%. Nous avons donc deux populations qui se ressentent comme distinctes avec une identité professionnelle propre à chacune. En demandant aux professeurs, de façon ouverte, d'expliquer en quoi les deux populations d'enseignants sont différentes, on retrouve les 4 facteurs suivants : le

statut (le temps d'enseignement et le salaire principalement) ; le lien avec les élèves (la meilleure connaissance des élèves par les PE principalement), les différences pédagogiques (notamment la meilleure différenciation pédagogique ou le travail en groupe en primaire) et les différences dans le public d'élève concerné (notamment le fait que l'on n'enseigne pas de la même façon à des adolescents qu'à des enfants).

On retiendra que les différences de statut sont évoquées par 62% des PE et seulement 40% des PC. Il y a ici cohérence avec les revendications des syndicats du premier degré (CGT, FO, SNUIPP) qui mettent en avant leur volonté de rapprocher le statut des PE de celui des PC au niveau du temps d'enseignement et du salaire. S'il y a une différence, il y a alors une possibilité de la réduire. Notons également que c'est cette différence de statut qui est le principal facteur explicatif du fait que PE et PC ne considèrent pas exercer pas leur métier de la même façon. Le statut a donc une influence forte, pour notre population, sur la façon d'enseigner, une influence plus forte que les variations pédagogiques qui sont pointées par 40% des PE alors que moins de 26% des PC les évoquent.

Certains enseignants ont un regard très dur sur leurs collègues comme cette PE qui écrit à propos des PC « Moins de concertation, vision passéiste de l'éducation, regard peu bienveillant sur les enfants. » ou cette enseignante en collège à propos de ses collègues du premier degré : « Ils sont, pour beaucoup, des animateurs : en quoi ont-ils un statut différent de celui des assistants d'éducation ? ».

2.2.2 *Sentiment de reconnaissance*

Nous avons vu que le fait d'être reconnu socialement est une préoccupation importante pour les syndicats du premier degré. Deux questions, qui apparaissent dans des parties distinctes du questionnaire, permettent de connaître la position des enseignants de notre échantillon sur cette thématique.

La première question est « Vous sentez-vous reconnu socialement comme enseignant ? ». Ici, on n'observe pas de différence entre les réponses des PE et des PC. La moitié se sent reconnu, l'autre non.

En revanche, le sentiment de ne pas être reconnu socialement passe à près de 70% chez les PE syndiqués. Il y a donc ici une cohérence avec la nécessité, exprimée par les syndicats du 1er degré (SGEN, SNUIPP, UNSA), d'être mieux reconnu par rapport aux professeurs des collèges. Ces positions syndicales semblent par contre éloignées des préoccupations des PE non syndiqués dont presque 60% se sentent

socialement reconnus ce qui est un pourcentage supérieur à celui des PC (syndiqués ou pas) qui se sentent reconnus socialement. Il y a donc une corrélation entre syndicalisation des PE et reconnaissance sociale même si on ne peut pas affirmer qu'il y ait un lien de cause à effet dans un sens (les PE syndiqués se sentent peu reconnus car ils sont sensibles au discours de leur syndicat) ou dans l'autre (les enseignants qui se sentent les moins reconnus ont plus tendance à se syndiquer).

La deuxième question concernant la reconnaissance sociale est « Vous pensez que la société de façon générale considère plus favorablement : les PE, les PC, les professeurs de lycée, aucun en particulier ? »

Les enseignants désignent majoritairement les professeurs de lycée comme étant ceux qui sont les plus reconnus dans la société (par plus de 38% des PC et plus de 57% des PE). Cette proportion monte encore chez les PE S dont presque 70% pensent que les professeurs de lycée sont plus reconnus que les autres. Mais le résultat le plus frappant est que les professeurs de collèges seuls, ne sont désignés par aucun enseignant comme étant les plus reconnus. Nous avons ici une illustration du collège perçu comme « maillon faible » du système éducatif.

Une autre question nous permet de voir qu'une majorité de PE ne souhaitent pas enseigner dans un autre niveau (à 74%) et seulement 10% des PE souhaiteraient enseigner en lycée. Si le lycée leur semble attirant, c'est plus par rapport à un statut social qu'à une façon de travailler. En revanche, du côté du second degré, 30% des PC souhaiteraient enseigner en lycée et 17% dans l'enseignement supérieur. Ils sont moins de 40% à être satisfaits d'enseigner en collège. Il y a donc une attirance à la fois pour le statut et pour le métier de professeur de lycée. Ici encore, on voit surtout la faible attirance du collège.

2.2.3 *Temps de service et salaire*

Passons maintenant à deux revendications importantes des syndicats du premier degré : le rapprochement du temps d'enseignement et du salaire des PE de celui des PC.

- *Justification du temps d'enseignement*

La majorité des enseignants ont une représentation proche de la réalité du nombre d'heures d'enseignement effectuées par leurs collègues d'un autre degré. Les PE trouvent ces différences injustifiées dans leur majorité. Ainsi, cette enseignante qui écrit « C'est bien la question !!! Beaucoup de profs de collège ne

font pas plus de préparation ! Au lycée, c'est autre chose. » Les PC, quant à eux, expliquent d'avantage ces différences, ils citent des temps de correction et de préparation de cours plus longs en collège.

Ces résultats sont cohérents avec les demandes des syndicats du 1^{er} degré (notamment ceux de la CGT et du SNUIPP) de rapprocher le temps d'enseignement des PE de celui des enseignants du second degré. Ils sont également cohérents avec les revendications syndicales du second degré qui souhaitent un alignement sur le statut des agrégés (SNES).

- Justification du salaire

Les différences de salaire entre PE et PC paraissent injustifiées pour 40% des PE. Elles sont normales pour une même proportion de PE (40%). Du côté des PC, près de 35% pensent que les PE et les certifiés gagnent le même salaire (alors que moins de 2% des PE le pensent également) ; plus de 31% des PC donnent des arguments justifiant ces différences et ils sont seulement 21% à les trouver injustifiables.

Ce que l'on notera surtout, c'est que les PE syndiqués (à plus de 52%) trouvent ces différences davantage injustifiables que les PE non syndiqués (près de 36%) et les PC (environ 21%). On peut remarquer que FO et le SNUIPP sont pour un alignement des salaires des PE sur ceux des PC : leurs adhérents le sont également.

2.2.4 Domaines de rapprochement

Nous allons maintenant regarder de plus près les types de rapprochements entre école et collège souhaités, ou non, par les enseignants en les mettant en relation avec les discours des syndicats des deux degrés.

- Réunions

Il a été proposé aux enseignants de se positionner pour ou contre trois types de réunions : réunions de travail pour échanger des informations sur les élèves allant en 6^e, réunions de travail sur des projets spécifiques, réunions sur des méthodes pédagogiques. Dans les trois cas, une majorité de PE et de PC se dit favorable à ces réunions comme le montre le graphique suivant.

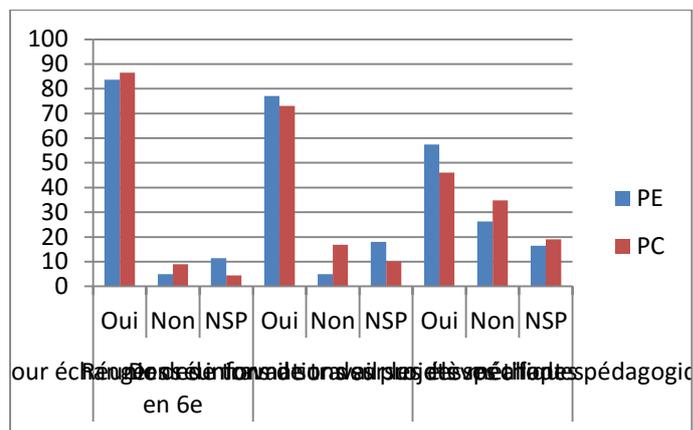


Figure 3 : Volonté de se réunir en pourcentage

Il n'y a donc pas d'opposition, ni pour un corps, ni pour l'autre, à travailler ensemble. Si certains syndicats (CGT et SUD dans les deux degrés) expriment des craintes par rapport à la mise en place du conseil école-collège qui engendrerait une surcharge de travail et une « nouvelle bureaucratie » inutile, ces mêmes appréhensions ne se retrouvent pas ici concernant d'autres types de réunions. Ici, les PE syndiqués sont même plus nombreux que les non syndiqués à souhaiter rencontrer leurs collègues du collège.

- Rattachement à la même entité territoriale

Lorsque l'on passe au rattachement à la même entité territoriale¹⁷, le nombre d'enseignants sans avis (NSP) augmente (28%).

L'opposition à un tel rapprochement est majoritaire chez tous (plus de 50%). Cette opposition est encore plus forte chez les enseignants syndiqués des deux niveaux.

- Echanges de service

Les échanges de services entre professeurs des écoles et des collèges sont souhaités par 40% des PE et des PC. Ils sont le même nombre à s'y opposer (40%). L'écart augmente chez les enseignants syndiqués des deux niveaux qui s'opposent davantage à ces échanges de service (avec près de 15 points d'écart par rapport aux enseignants non syndiqués).

¹⁷ Actuellement, les écoles relèvent des communes et les collèges des départements notamment pour l'équipement.

	Oui	Non	NSP
PE	44%	33% (29% pour PE NS et 42% pour PE S)	23%
PC	37%	44% (40% pour PC NS et 54% pour PC S)	20%
Total	40%	40%	20%

Tableau 2 : Echanges de service entre enseignants

Ici, il y a cohérence avec les positions syndicales notamment défendues par FO qui s'oppose à de tels échanges mais un écart qui se creuse avec les PE non syndiqués qui sont majoritairement pour ces échanges de services (près de 48% de pour et 29% de contre).

- Rapprochement de statut

Quand on évoque un rapprochement du statut des professeurs de collège de ceux des écoles, par exemple avec la possibilité qu'un même professeur de collège enseigne plusieurs disciplines, le « non » est majoritaire (54%) pour l'ensemble mais il y a des écarts importants entre les positions des PE et des PC surtout parmi ceux qui sont syndiqués.

Ainsi, les PE syndiqués sont pour un tel rapprochement (près de 58%) alors que les PC syndiqués y sont favorables à seulement 15%. Il y a donc, encore une fois, une cohérence avec les positions défendues par leurs syndicats.

	Oui	Non	NSP
PE	44% (38% pour les PE NS et 58% pour les PE S)	33%	23%
PC	20% (22% pour les PC NS et 15% pour les PC S)	69%	11%
Total	30%	54%	16%

Tableau 3 : Rapprochement du statut des professeurs

- Unification complète des deux corps enseignants

Enfin, l'idée d'une unification complète des deux corps d'enseignants permettant de travailler indifféremment dans les deux niveaux n'est pas approuvée par la majorité des enseignants.

A cette question, le non est majoritaire (66%) mais beaucoup moins chez les PE non syndiqués (43%). Il y a une très forte majorité contre chez les PC syndiqués (près de 85%) en cohérence avec les syndicats (FO, SNALC, SNES).

	Oui	Non	NSP
PE	38%	49% (43% des PE NS et 63% des PE S)	13%
PC	8%	78% (75% des PC NS et 85% des PC S)	15%
Total	20%	66%	14%

Tableau 4 : Unification complète des statuts

Conclusion

De cette étude, nous retiendrons que les syndicats des premiers, et second degrés, ont une vision différente de la relation école-collège : les premiers souhaitant d'avantage un rapprochement que les seconds.

Ces différences exprimées au niveau des syndicats se retrouvent chez la majorité des enseignants des deux niveaux et cela qu'ils soient, ou non, syndiqués. Dans notre population d'enseignants syndiqués, ces différences sont encore plus nettes avec des professeurs des écoles syndiqués exprimant plus fortement que les autres professeurs des écoles cette volonté de se rapprocher des professeurs de collège (statuts, réunions de travail, etc.) et des professeurs de collège syndiqués, souhaitant au contraire maintenir une distinction forte avec les professeurs des écoles. Pour autant, les syndiqués disent ne pas connaître les positions de leur syndicat sur la liaison école-collège.

Cette étude nous permet de clarifier le modèle vers lequel PE et PC souhaitent s'orienter. En effet, les professeurs des écoles de notre étude souhaitent que les pratiques des enseignants de collège se rapprochent des leurs avec un enseignement pluridisciplinaire, une meilleure connaissance des élèves et une pédagogie plus différenciée. Ils aspirent également à un rapprochement du statut des PE de celui des PC. Dans le même temps, ils souhaitent garder une spécificité en ne fusionnant pas totalement avec le corps des professeurs de collège et en gardant deux entités territoriales de rattachement différentes. Les professeurs des écoles non syndiqués vont jusqu'à souhaiter des échanges de service fréquents entre professeurs des écoles et des collèges.

Quant aux PC, s'ils sont favorables à des réunions de travail avec leurs collègues du premier degré, ils s'opposent très fortement à un rapprochement de statut entre PE et PC. Leur désir de se rapprocher du modèle du lycée est prégnant notamment avec le souhait de pouvoir y exercer et une volonté de conserver un enseignement disciplinaire.

Enfin, il faut insister sur le fait que s'il y a des différences entre les positionnements des professeurs des écoles et des collèges, il n'y a pas pour autant, sur cette question de la relation école-collège, d'oppositions frontales de tout un bloc contre un autre. On peut néanmoins se demander, au-delà de la vision de la relation école-collège et du rôle des syndicats, quelles sont les zones de rencontre et les points de rupture entre les professeurs des écoles et des collèges. Leurs pratiques et valeurs sont-elles aussi différentes que cette étude le laisse paraître ? Comment concilier leurs façons d'enseigner afin de faciliter le « grand passage » des élèves du CM2 à la 6^e ?

Bibliographie

- Aebischer S. (2012), La « forteresse FEN » vue du ministère de l'Éducation nationale, un colosse aux pieds d'argile. *Carrefours de l'Éducation*, 1/2012 (n° 33), 13-26.
- Aubert V. et al. (1985). *La forteresse enseignante : la Fédération de l'Éducation Nationale*. Paris, France : Fayard.
- Brucy G. (2003). *Histoire de la FEN*. Paris, France : Belin.
- Frajerman L. (2004). Identités collectives et choix revendicatifs du courant « unitaire » de la Fédération de l'Éducation nationale (1945-1960) In Girault, J., *Les enseignants dans la société française au XXe siècle: Itinéraires, enjeux, engagements*. Paris, France : Publications de la Sorbonne, 81-96.
- Geay, B. (1999). *Profession, instituteurs : Mémoire politique et action syndicale*. Paris, France : Seuil.
- Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs une culture syndicale dans la société française: fin XIXe-XX siècle*. Paris, France : Publications de la Sorbonne.
- Girault J. (2004). *Les enseignants dans la société française au XXe siècle: Itinéraires, enjeux, engagements*. Paris, France : Publications de la Sorbonne.
- MEN (2013a). *Décret N° 2013-682 Du 24 Juillet 2013 Relatif Aux Cycles D'enseignement À L'école Primaire et Au Collège*. [En ligne]. [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur le site : <http://www.legifrance.gouv.fr>
- MEN (2013b). *Décret N° 2013-683 Du 24 Juillet 2013 Définissant La Composition et Les Modalités de Fonctionnement Du Conseil École-Collège*. [En ligne]. [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur le site : <http://www.legifrance.gouv.fr>
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy les Moulineaux, France : ESF.
- Prost A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris, France : Seuil.
- Robert, A. (1993). *Système éducatif et réformes : de 1944 à nos jours*. Paris, France : Nathan.
- Robert, A. (2009). Les syndicats enseignants (premier et second degrés) In Toulemonde, B. *Le système éducatif en France*. Paris, France : La Documentation Française, 133-142.
- Robert A. (2006), *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris, France : Syllepse.

Le syndicalisme enseignant au Mali, des paradigmes protecteurs à la fabrication d'une régulation du champ scolaire

Idrissa Soïba Traoré

Laboratoire FLASH - Université de Bamako

Résumé

Dans tous les secteurs de la vie sociopolitique au Mali, le syndicalisme apparaît comme une voie de recours pour satisfaire les nombreuses revendications. L'enseignement, secteur vital, n'échappe pas à cette réalité. Il est marqué par une multiplicité de syndicats qui défendent avec vigueur leurs militants. Leurs positions, souvent illégales, constituent ainsi des modes de protection, de préservation des acquis, de volonté de contrôle des pouvoirs publics. S'engageant dans des compromis, ces derniers renoncent souvent à leurs engagements. Dès lors, ils ouvrent la voie à une « syndicratie » qui dicte ses normes et impose sa loi. Le présent article se fonde sur une analyse des figures de ce mode de gouvernance. Il nous permet de comprendre l'injonction syndicale dans la gouvernance scolaire et universitaire.

Mots clés : syndicat, enseignant, gouvernance, régulation, école

Abstract : Teachers' Trade unionism in Mali, from the protective paradigms to a manufacture of the school field regulation

In all the sectors of the socio-political life in Mali, trade unionism seems a tool to satisfy many claims. Teaching as a vital sector, does not escape this reality. It is marked/characterized by a multiplicity of trade unions which defend with strength their militants. These often illegal political positions constitute much more of the modes of protections, of safeguarding of the assets, control of the authorities. Engaging in compromising ways, they consequently abandon their original engagements. Consequently, they open the way to a « syndicratie » which dictates its standards and imposes its law. This article is based on an analysis of the figures of this mode of governance. It enables us to include/understand the trade-union injunction in school and university governance.

Key words : trade union, teacher, governorship, regulation, school

Pour citer cet article :

Traoré I. S. (2015). Le syndicalisme enseignant au Mali, des paradigmes protecteurs à la fabrication d'une régulation du champ scolaire. *Inter Pares* α , 191-200. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_alpha.pdf

Pour contacter l'auteur : idoiba@yahoo.fr

Le syndicalisme enseignant au Mali, des paradigmes protecteurs à la fabrication d'une régulation du champ scolaire

Idrissa Soïba Traoré

Introduction

Depuis l'avènement de la démocratie au Mali en 1991, le syndicalisme enseignant a pris de l'ampleur. Il est marqué par la constitution de grands ensembles (Fédération, Union, Confédération) et la naissance d'entités nouvelles¹ travaillant sous l'égide de ces ensembles. Les syndicats sont au cœur du processus global de fonctionnement de l'institution scolaire au Mali. De dimension nationale, régionale ou locale, ils s'imposent comme de véritables défenseurs des droits des enseignants, comme des instruments qui définissent les desseins de cette catégorie de fonctionnaires.

Les stratégies syndicales occupent aussi une place de choix dans la gouvernance des établissements scolaires maliens. Elles apparaissent comme des éléments régulateurs de la vie des établissements. L'école reste un lieu de travail, la communauté de référence quotidienne des enseignants, elle apparaît en même temps comme un cadre au sein duquel les enseignants doivent construire collectivement les configurations essentielles des facteurs qui contribuent à l'amélioration de leur travail, de leurs conditions de vie. Si une telle optique traduit le rôle traditionnel des syndicats, leur existence est source de nouvelles dynamiques dans un contexte caractérisé au niveau des trois ordres d'enseignants par la cohabitation d'une hétérogénéité d'acteurs, aux intérêts et profils divers, aux trajectoires différentes. Les syndicats enseignants se situent généralement dans une logique de rapports de force à l'intérieur des établissements (opposition avec l'administration scolaire en place) comme à l'extérieur (fronde avec les autorités à un niveau plus élevé). Selon Gaoukoye (2014), les syndicats enseignants constituent les partenaires les plus craints par les chefs d'établissement. Leurs mouvements les mettent en cause dans leur autorité, et risquent de les discréditer auprès de la hiérarchie supérieure.

Aujourd'hui, de plus en plus, les syndicats enseignants sont engagés dans des modes de protection de leurs militants, de préservation des acquis, de volonté de contrôle des pouvoirs publics. Cette nouvelle donne n'est pas sans conséquence. Comprendre une telle situation pousse à éviter l'assujettissement à des méthodologies de domination. Nous avons adopté une posture de recherche qui nous a permis d'analyser des situations complexes et d'interroger des acteurs clés du mouvement syndical enseignant. Cette méthodologie s'inspire des grands principes de la posture de recherche interprétative et compréhensive utilisée par Bautier et Rochex dans *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?* (1998) Les deux auteurs consacrent ce livre à l'étude des composantes de l'expérience scolaire qui repose sur des logiques complexes et hétérogènes. Au cœur de leur étude se trouvent l'accès au savoir et l'appropriation des techniques intellectuelles des lycéens.

Nous nous sommes inspiré dans notre enquête de cette démarche qui tire sa source d'une culture du milieu à partir de nombreuses rencontres et observations de « *différentes approches conjuguant des entrées multiples et diverses procédures d'investigations allant de la monographie à l'enquête statistique... auxquelles, il faut donc ajouter des observations de classe et des recueils de données écrites et produites* » (Bautier et Rochex, 1998). Tout en gardant un regard distancié, ces deux auteurs montrent que leur démarche... « *ne repose pas pour autant sur la vérification d'hypothèses préconstruites. Il s'agit au contraire de les construire peu à peu, au fur et à mesure que les données sont recueillies et analysées...* » (Idem 101).

En fait, la situation dans laquelle se trouvent les syndicats est source d'une ambivalence. Premièrement, il s'agit d'une régulation protectrice des acquis syndicaux considérés comme des données intangibles face à une régulation de l'Etat, dont les contours sont mal définis. Deuxièmement, il s'agit de la fabrication de nouvelles régulations du champ scolaire qui s'imposent comme mécanismes de gouvernance dans le choix des administrateurs, et la gestion des revendications. Ces deux trajectoires qui entrent dans le registre d'un mode de gouvernance implicite méritent d'être analysées. C'est fort de ce constat que nous nous proposons d'en donner un éclairage en passant en revue des axes essentiels comme :

¹ Au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire, il y a un foisonnement des syndicats.

- Une brève analyse conceptuelle ;
- Une typologie des syndicats ;
- Le caractère ambivalent des acquis syndicaux ;
- Le contournement de l'Etat, entre défense d'intérêt et confiscation des compétences.

1. Brève analyse conceptuelle

Les syndicats d'enseignants constituent des groupements de professionnels évoluant au niveau du même ordre d'enseignement en ayant pour but de défendre l'ensemble des membres de la corporation. Ce travail de défense s'accomplit en complément d'un rôle important de négociation sur les conditions de vie, les postes de responsabilité, la carrière, la formation continue, les salaires, la retraite... Ils apparaissent comme des instruments de protection des enseignants mais aussi de négociation et de promotion. On peut se poser la question de savoir si ce rôle des syndicats correspond à un renouvellement des pratiques ou constitue un artefact social. Pour André D. Robert (1995), le phénomène syndical doit être intégré comme un moment moteur du « processus de professionnalisation » par lequel tel groupe professionnel acquiert peu à peu dans une histoire longue une autonomie relative. Il doit ainsi être rapporté au « projet professionnel » poursuivi plus ou moins consciemment – dans une temporalité plus courte – par les personnels de l'enseignement dans toute leur diversité, éventuellement porteuse de contradictions internes.

Quant à la régulation, elle peut être analysée sous plusieurs angles. Ainsi, selon Bauby (1998), elle est :

(...) l'ajustement, conformément à une règle ou à une norme, d'une pluralité d'actions et de leurs effets, arbitrage entre les intérêts différents de tous les acteurs. Elle recouvre la réglementation (c'est-à-dire la définition des « entrées » (lois, contrats) le « contrôle » (c'est-à-dire la vérification de l'exécution des dites « entrées ») ainsi que les nécessaires adaptations. S'il y a régulation, c'est que les règles ne peuvent pas tout prévoir, doivent être interprétées, évaluées et perpétuellement adaptées en fonction des situations et des objectifs.

João Barroso² faisant allusion au même concept, parle de deux modes de régulations à savoir :

- Une régulation institutionnelle normative et de contrôle, définie comme une somme d'actions exercées par un gouvernement, une hiérarchie,

- pour orienter les actions et les interactions des acteurs. Elle inclut en soi les dimensions de coordination, de contrôle, et d'influence exercées par les détenteurs d'une autorité légitime ;
- La régulation situationnelle, active et autonome, perçue comme un processus qui « comprend la définition des règles (normes, injonctions, contraintes, etc.) de nature à orienter le fonctionnement du système, ainsi que le (ré)ajustement provoqué par la diversité de stratégies et d'actions des acteurs, en fonction de ces règles » (Barroso).

L'approche de la régulation que nous développons ici renvoie à ces deux logiques. Il s'agit en fait d'une construction de règles de fonctionnement dans laquelle il y a une interaction entre syndicats et autorité légitime. Les deux sont dans une posture quasi concurrentielle, une logique d'affrontement et de confrontation qui définissent la réalité de la régulation. Ainsi à l'institutionnel qui est normatif et réglementaire est opposé le réajustement, la réinterprétation, la dérèglementation de type situationnel. Dans certains cas, nous sommes en face de figures relevant d'un travail ou d'une logique de déconstruction, de reconstruction des modalités de réglementation, de contrôle ou même de relégitimation.

2. Typologie des syndicats

Le tableau suivant nous montre une diversité de syndicats dans les différents ordres d'enseignement au Mali. Ils poursuivent tous le même but : la défense des intérêts des enseignants et des travailleurs, l'amélioration de leurs conditions de vie. En règle générale, hormis le seul cas du SNEC, tous les autres syndicats relèvent d'un ordre déterminé, ce qui nous amène à retenir avec Vaillant (2005) que dans cette subdivision :

... il y a des pays où les syndicats d'enseignants sont relativement fragmentés selon leur appartenance aux différents niveaux de l'enseignement comme par exemple les syndicats des professeurs du secondaire et ceux de maîtres de l'éducation primaire, qui n'agissent que sporadiquement de manière conjointe.

² Dans Dutercq, Y. (2006).

Nom du syndicat	Signification	Présence dans les ordres d'enseignement		
		Fondamental	Secondaire	Supérieur
SNEC	Syndicat National de l'Éducation et de la Culture	X	X	X
SYLDEF	Syndicat Libre et Démocratique de l'Enseignement Fondamental	X		
SYNEB	Syndicat National de l'Éducation de Base	X		
SYNEFCT	Syndicat National des Enseignants Fonctionnaires des Collectivités Territoriales	X		
SYNTES	Syndicat National des Travailleurs de l'Enseignement Secondaire		X	
SYNESEC	Syndicat National des Enseignants du Secondaire de l'État et des Collectivités		X	
SYNESTP	Syndicat National de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel		X	
SYPESCO	Syndicat des Professeurs de l'Enseignement Secondaire des Collectivités		X	
SYNTEC	Syndicat National des Travailleurs et de l'Enseignement Catholique		X	
SYNAPEF	Syndicat National des Professeurs de l'Enseignement Fondamental	X	X	
SYPESCA	Syndicat des Professeurs de l'Enseignement Secondaire des CAP et des Académies		X	
SYNESUP	Syndicat National de l'Enseignement Supérieur			X

Tableau 1 : Les syndicats d'enseignants du Mali

Le SNEC est en effet le plus ancien et regroupait jusqu'en 1992, l'ensemble des travailleurs de l'éducation et de la culture. Il sera moins présent au niveau du supérieur, cela jusqu'en 2007³. Il faut aussi ajouter que les syndicats sont souvent groupés en grand collectif comme la FEN⁴, l'UNTM⁵, le COSES⁶.

³ C'est l'année où le ministre de l'enseignement supérieur de l'époque en voulant « casser » le mouvement de grève des enseignants a trouvé les astuces pour « implanter » des représentations du Syndicat National de l'Éducation et de la Culture au niveau des différentes facultés notamment au sein de la Faculté des Sciences Juridiques et Économiques. Ce syndicat avait presque disparu au niveau de l'enseignement supérieur avec la naissance de la SYNESUP (Syndicat National de l'Enseignement

3. Le caractère ambivalent des acquis syndicaux

La défense du bien commun et celle des intérêts des différents membres constituent un impératif syndical, selon les déclarations d'intention des organisations elles-mêmes. A y regarder de plus près, nous repérons une ambivalence. Par exemple, les syndicats enseignants maliens boycottent les examens du baccalauréat ou d'autres examens au niveau supérieur au nom de la non satisfaction des revendications (lesquelles iraient dans le sens de l'intérêt général). En analysant cet état de fait, nous pouvons percevoir en fait une opposition possible au bien commun car ce sont des milliers d'élèves et d'étudiants qui se trouvent lésés. C'est donc dire que la prétendue défense syndicale des revendications, soi-disant en relation avec un intérêt général, peut être antinomique à celle du bien commun, saisi d'un autre point de vue.

3.1 Les stratégies utilisées

Plusieurs stratégies utilisées par les syndicats entrent dans le cadre de cette ambivalence, à savoir :

- La « prise en otage » des notes : C'est une action qui consiste à retenir de transmettre les notes à la fin des évaluations. Ce procédé a été souvent utilisé au cours de ces dernières années pour parvenir à la satisfaction des revendications. Tous les professeurs sont sensibilisés à cet effet et les notes restent confisquées à leur niveau.
- La « prise en otage » des examens : Il s'agit ici du refus d'organiser les évaluations nonobstant la fin de l'année scolaire. L'administration scolaire fixe en effet la date des examens et le syndicat demande aux militants de les boycotter. Trois actions sont mises en œuvre par les professeurs suivant les mots d'ordre syndicaux : le refus de proposer des sujets, le refus de surveiller, le refus d'évaluer.
- La « prise en otage » de l'année scolaire : Cette forme d'action consiste dans le blocage de l'année scolaire dès le début des cours. Les enseignants, à l'appel des syndicats, participent ainsi au dysfonctionnement volontaire de l'institution scolaire. Cela passe par le refus de récupérer son

Supérieur) dans les années 1990 et tous les enseignants avaient adhéré à ce syndicat. Avec cette implantation du SNEC, les grèves du SYNESUP n'ont jamais été suivies à 100%. Les militants SNEC bien que minoritaires venaient assurer leur cours.

⁴ Fédération de l'Éducation Nationale.

⁵ Union Nationale des Travailleurs du Mali.

⁶ Collectif des Syndicats de l'Enseignement Secondaire.

emploi du temps, voire le refus de dispenser les cours.

- Les grèves perlées : Cette forme de lutte est la plus fréquente. Pendant des mois, les syndicats peuvent ordonner aux militants d'observer 48 heures ou 72 heures de grèves dans le but de porter des revendications et de créer les conditions pour leur satisfaction. En fait : « *Le phénomène de la grève enfin apparaît comme un excellent révélateur social, apte à faire surgir (particulièrement lorsqu'il s'agit de la forme spécifique de la grève des examens) les tensions internes au projet professionnel du groupe enseignant.* » (Robert, A.-D. et Tyssens, J., 2007)

Si les différentes stratégies sont jugées peu loyales et condamnées par les autorités, force est de constater que, sans celles-ci, les négociations s'ouvrent difficilement. En réalité, chaque protagoniste reste figé sur ses positions. Les autorités pour critiquer les positions syndicales parlent de grèves sauvages⁷. De l'autre côté, PI⁸, leader syndical, est convaincu que la posture de dialogue est souvent un cul de sac. C'est pourquoi lors de nos échanges, il affirme que : « *Pour avoir gain de cause avec les autorités, il faut montrer ses muscles.* »

3.2 Les raisons des revendications

Elles sont de différentes natures :

- Les retards de salaires ;
- Les retards dans le paiement des heures supplémentaires ;
- La non-satisfaction des revendications liées à des augmentations de salaires, de grilles salariales, de primes de logement, de primes de correction de copies, de primes d'encadrement ;
- Les retards dans le paiement des tâches liées aux examens (secrétariat, gestion des notes, gestion des résultats).

Les syndicats sont devenus des remparts pour empêcher les formes d'injustice dont les enseignants peuvent être victimes en même temps que des tremplins pour la satisfaction des revendications. En somme, malgré les raisons qui justifient les positions syndicales, les contrastes qui fondent l'ambivalence restent patents :

- L'ambivalence tient au fait qu'une incompatibilité peut être perçue, de certains points de vue, entre les intérêts à satisfaire et la vocation qui caractérise les enseignants ;
- L'ambivalence tient aussi au fait qu'au nom de la satisfaction des revendications, il se produit un dysfonctionnement provoqué de l'institution ou « péril dans la demeure » ;
- Il y a ambivalence car l'accent est plus souvent porté sur des conditions socio-économiques que sur la dimension pédagogique qui constitue pourtant la raison d'être des enseignants ;
- L'ambivalence tient encore au fait que les revendications sont rarement communes à tous les groupements. La multiplicité des syndicats, surtout au niveau secondaire, est source de dysharmonie et rend difficiles des positions convergentes. Chacun veut ravir le leadership à l'autre. C'est pourquoi, dans les moments de crise, les positions ont un caractère très diffus, les autorités trouvant alors des failles nécessaires pour manipuler et même annihiler les revendications syndicales.

4. Le contournement de l'Etat, entre défense d'intérêts et confiscation des compétences

Le face-à-face Etat-Syndicats s'exprime en termes de figures diversifiées et différenciées, compte tenu de la multiplicité même des organisations corporatives. Chacune a son rond de négociations avec les autorités. Il n'y a jamais de trajectoires préétablies, encore moins de visions consensuelles a priori. Tout commence par une logique et une rhétorique « va-t-en-guerre », le processus ultérieur de négociation obéissant également à une logique de « bras de fer » ; il s'agit d'une compétition à la fois musclée et rusée dans laquelle tous les moyens sont mobilisés par les différents protagonistes pour gagner.

Nous sommes bien là en présence d'une scène sociale, où la culture de l'adversité est le plus souvent de mise, dans laquelle, même en face de médiateurs, les « médiés » se regardent avec une défiance appuyée, ce qui nous amène à partager le point de vue de Vaillant (2005) pour lequel :

Les concertations ne sont pas conçues de manière à créer d'emblée un terrain de dialogue et de coopération qui permettrait de construire des représentations communes, d'accélérer le

⁷ Cette expression devenue populaire pour qualifier les formes de lutte qui paralysent l'année scolaire et entraînent un dysfonctionnement au niveau d'un ordre d'enseignement (arrêt des cours, prise en otage des notes...).

⁸ Cet initial est fictif. Nous l'avons utilisé pour garantir l'anonymat auprès de nos enquêtés.

processus de prise de décisions et de mettre en œuvre les réformes. Bien de réformes éducatives échouent, tout simplement parce qu'elles ont manqué dès le départ, des terrains d'échanges et d'éléments où la négociation et le compromis étaient possibles.

Deux questions majeures se posent à ce niveau : quels sont les pôles conflictuels entre l'Etat et les syndicats ? Quelles sont les logiques de confiscation des prérogatives de l'Etat ? Nous allons dans un premier temps analyser de façon synthétique les points de conflits entre l'Etat et les syndicats et montrer quelques tendances déviationnistes⁹ de l'Etat dans l'aplanissement des problèmes ; à un second niveau, nous montrerons à travers des exemples le phénomène d'engorgement de l'Etat et l'apparition de nouvelles régulations.

4.1 L'Etat dans les négociations, la corde au cou, des échappatoires « déboussolantes »

Dans les rapports syndicats- autorités, les syndicats se plaignent des mesures peu efficaces et des visions mal orientées, souvent non discutées, de la part des responsables de l'Etat. Pour faire face à cette tendance qu'ils jugent déviationniste, les syndicats se mettent dans une posture de construction d'une régulation qui s'inscrit en dehors de la légalité.

Une illustration de cette situation réside dans la gestion des heures supplémentaires exécutées pendant l'année scolaire 2012-2013 au niveau de l'ULSHB¹⁰, heures qui n'ont pas été payées en intégralité à la date du 31 décembre 2014. L'Etat a proposé de payer le reliquat en janvier 2015. Un accord a été signé dans ce sens. En fait, l'Etat dans cet accord a défendu le principe d'un paiement séquentiel de 70% de la somme globale en 2014, « morcelés » sur quatre trimestres. Les 30% devaient être intégralement payés en janvier 2015. A la fin de ce mois, l'Etat comme le dit un autre leader syndical est tombé dans « l'auto trahison »¹¹ Aussi, l'année 2014-2015 a-t-elle été fortement perturbée par cette situation. Elle n'a commencé effectivement qu'au mois de février 2015 et s'est étalée sur 25 semaines.

⁹ Elles sont qualifiées par les syndicalistes sous le vocable de « mauvaise foi ».

¹⁰ Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako.

¹¹ A la fin du mois de mars, l'Etat n'avait pas encore honoré ses engagements.

Points conflictuels	Sens	Modalités des actions visibles liées aux points conflictuels
Revendication	Une somme de mobiles et de difficultés qui poussent des syndicats à protéger et réclamer des droits	Augmentation des salaires, Retard des salaires, Amélioration des conditions de vie (logement, allocation), Mobilité, Avancement, Nomination aux postes administratifs
Protestation	Un ensemble d'actions à partir desquelles, les syndicats s'insurgent contre des pratiques, des traitements, des conditions de travail en vigueur dans le système éducatif, jugés négativement.	Réunions publiques, Assemblées générales, Meeting, Marches, Grèves
Désaccords	Somme de points inscrits dans les revendications qui divisent syndicats et interlocuteurs.	Salaires, Conditions de vie, Retraites, Formation continue, Prime, Heures supplémentaires

Tableau 2 : Explication des points conflictuels Etat/Syndicat au Mali

Pour mieux réguler les heures supplémentaires, l'Etat a fixé des quotas pour toutes les universités. L'ULSHB par exemple ne devait pas à cet effet dépasser 570 millions pour les heures supplémentaires. Cela revient pour les Départements d'Enseignement et de Recherches (DER) à s'inscrire dans une logique qui consiste à compresser les volumes horaires, réduire des cours, supprimer certainement des modules, renforcer la « sardinisation »¹² (Or en Sciences de l'Education, les effectifs restent déjà pléthoriques. Au niveau de l'Amphi II de la FAST¹³, la Licence est divisée en trois groupes de 410 étudiants). En somme, les DER ont procédé à ce qu'il convient d'appeler un ajustement des enseignements qui consistait absolument à museler les principes pédagogiques au nom de mesures économique-administratives désormais normatives, comme si le management des écoles n'avait pas aussi ses exigences. Il est clair de rappeler que de telles dispositions devraient être discutées avec les enseignants car le management des écoles, c'est

¹² C'est une métaphore que nous utilisons pour qualifier l'état des effectifs dans les classes.

¹³ Salle de cours dans la Faculté des Sciences et Techniques.

aussi cette reconnaissance de la responsabilité pédagogique qui est corollaire de la reconnaissance du professionnalisme des enseignants gage de la reconnaissance du pouvoir qui doit leur être accordé dans l'exercice de leurs activités.

En ce qui concerne la suite de cette situation, pendant six semaines les professeurs de la Faculté des Langues et des Sciences du Langage, ont arrêté les cours, le budget prévu pour régler les heures supplémentaires étant épuisé. Le syndicat pouvait donc demander aisément aux enseignants de ne plus assurer les cours. En fait, durant ces cinq dernières années, les heures supplémentaires n'ont été payées que dans la seconde moitié de l'année scolaire suivante. C'est là une situation qui pousse les syndicats à observer des mouvements de grève pendant trois, quatre, voire cinq mois. Ainsi le début d'une année scolaire dépend beaucoup plus des syndicats que de l'Etat, car même si les autorités fixent la date, les syndicats interviennent décisivement, à cause de l'insatisfaction liée au non-paiement des heures supplémentaires.

Une deuxième illustration de ce point est la situation des enseignants qui passent l'année scolaire à dispenser des cours qu'ils assurent grâce aux crédits exorbitants contractés pour faciliter leur mobilité. Ils doivent attendre une année souvent, deux ans dans certaines facultés, pour accéder au prix de ce qu'il convient d'appeler un esclavage pédagogique moderne. Les syndicats maliens sont toujours en fronde contre le Ministère de l'Enseignement Supérieur sur cette question.

Aussi devons-nous reconnaître aujourd'hui qu'une des tares dans la gestion du système éducatif malien, c'est le foisonnement de choix et stratégies managériales qui sont « unijambistes » car ne s'appuyant sur aucune approche objective (ou élaborée dans une extrême précipitation par la grâce du décideur). Chaque ministre nommé vient avec son idée fixe¹⁴. C'est pourquoi, les erreurs sont similaires, et les mêmes problèmes demeurent. Depuis des décennies, la même partition continue à être jouée. Dans une telle mouvance, la gouvernance – avec ses défaillances - apparaît comme un éternel recommencement. Dans les processus de réformes entreprises par les autorités, les syndicats sont souvent mis à l'écart. Dans leur application, ces réformes se heurtent alors aux résistances des enseignants, dont les

principaux porte-flambeaux sur le terrain restent les syndicats. C'est notre troisième illustration des vices actuels du système.

En manière de quatrième illustration, nous pouvons prendre l'exemple de l'absence de sanctions. En effet, les grèves se suivent, se répètent, mais l'Etat reste complaisant en ne faisant aucune ponction sur les salaires. Du coup, les grèves s'imposent comme mode de régulation légale et non sanctionnée.

Un autre mode de régulation voit le jour : des structures informelles se mêlent dans le jeu des instances officielles pour jouer le rôle de médiateur, et se substituer en quelque sorte à celles-ci. En 2014, le RECOTRADE¹⁵ a dû mener beaucoup de démarches auprès de la section syndicale SYNESUP de l'ULSHB avant de réussir la levée du mot d'ordre de grève axé sur les notes et la proclamation des résultats.

4.2 Les logiques d'absorption, une régulation sous-jacente mais pratique

Les syndicats sont aujourd'hui arrivés à imposer à l'Etat des règles de fonctionnement à travers un certain nombre d'actes dont nous donnons ci-dessous les traces :

- Recrutement des enseignants dans le cadre de l'initiative SARPE

La SARPE est la Stratégie Alternative pour le Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE). Cette initiative est née pour faire face au déficit d'enseignants au niveau de l'enseignement fondamental, déficit qui prend sa source dans la fermeture des IPEG¹⁶ en 1994.

Avec cette initiative, l'Etat, au départ, organisait trois mois de formation à l'intention des jeunes diplômés sans emploi sélectionnés au niveau local (régions, district, cercles et arrondissements plus tard). Ces sélections ont donné lieu sur le terrain à beaucoup de déviations car les affinités, les complaisances ont souvent été de mises. Les arguments qui justifient cet état de fait sont entre autres le recrutement de diplômés d'autres secteurs au détriment des enseignants issus de formation, le recrutement de déscolarisés à la place des diplômés. Après des années d'enseignement, tous les diplômés dans cette situation ont été régularisés par l'Etat¹⁷. Il n'y a pas eu de filtrage. Ainsi même nantis

¹⁴ Il s'agit visions personnelles qui ont tendance à être originales.

¹⁵ Réseau des Communicateurs Traditionnels.

¹⁶ Institut Pédagogique d'Enseignement Général.

¹⁷ Ce processus de régulation selon nos informations a commencé en 2007.

d'un DEF¹⁸, l'enseignant dans cette condition a les mêmes droits que ceux qui sont issus des écoles de formation. Or pour accéder aux Instituts de Formation des Maîtres, il faut être soit titulaire du DEF soit du Baccalauréat. Avec le premier du diplôme, le cycle des études dure quatre ans. Le second diplôme permet de faire seulement deux ans de formation.

Ces groupes d'enseignants sont défendus par les syndicats et par cette voie, ils parviennent à avancer régulièrement comme les autres et avec les mêmes droits.

- Des fonctions administratives, soupape d'imposition syndicale

A partir de 2014, tous les cadres professeurs d'enseignement supérieur à la tête des AE (académie d'Enseignement) ou des CAP (Centre d'Animation Pédagogique) ont été relevés. Si dans les textes, une justification pouvait être trouvée à cette situation, il reste fondamental que ces « révolutions » tiennent beaucoup leur source de la pression exercée par le SYNTES appuyé par le puissant Collectif des Syndicats de l'Enseignement Secondaire pour éjecter tous les directeurs de ces structures déconcentrées. Il convient donc de se poser les questions suivantes : Doit-on gérer cette question de façon syndicale ? L'Etat à la recherche d'un meilleur management ne doit-il pas avoir les coudées franches dans le choix des personnels ? Le pilotage des systèmes éducatifs doit-il être tributaire de la trame syndicale ?

- Le syndicalisme, voie royale de la hiérarchisation

L'enseignement supérieur a déjà connu ce phénomène et continue d'être le théâtre de cette option syndicale. En 2010, cette pression a poussé l'Etat à accepter le passage de tous les Assistants titulaires de doctorat qui avaient cinq années d'expérience professionnelle dans l'enseignement supérieur au grade de Maître Assistant. Tous ceux qui étaient Maîtres Assistants sont passés au grade de Maître de Conférences et les Maîtres de Conférences sont devenus Professeurs.

En 2014, la même pression syndicale a favorisé l'organisation d'une session spéciale de la CNELA¹⁹ pour le passage au grade de Maître Assistant. Après une session ordinaire, à la suite d'une pression, le syndicat avait presque réussi le passage systématique

des titulaires de doctorat Assistant au grade de Maître Assistant. Le protocole signé dans ce sens l'attestait.

- Des traitements identiques, controverses en termes de hiérarchisation

Depuis 2009, à la suite d'une négociation avec le gouvernement, le SNESUP a réussi à amener de 2000 à 10000 Francs CFA les heures supplémentaires. Ce taux est commun à tous, Assistants comme Maîtres de Conférences et Professeurs. Si cette mesure est salubre aux yeux de beaucoup de syndicalistes, elle apparaît comme une entorse aux critères académiques car la hiérarchisation au-delà de ces critères académiques doit avoir d'autres implications quant à sa pertinence. L'harmonisation des taux fait que les professeurs du secondaire²⁰ sollicités pour dispenser des cours dans le supérieur demandent le même montant ; l'Etat paie tout sans murmurer. Quand ces questions sont abordées par des collègues, elles sont vite occultées au nom d'une rhétorique du besoin qui ne dit pas son nom²¹. La régulation peut se ramener ici à cette optique : ce que le syndicat veut, l'Etat l'exécute.

Les différents développements nous montrent qu'entre les syndicats et les autorités, les affrontements sont permanents, mais, la plupart du temps, les syndicats gagnent la manche. Les diversités idéologiques ici sont le plus souvent dépassées par la défense des intérêts statutaires et corporatifs de la majorité des membres. Comme le dit Brillaud (2006) :

La défense des intérêts n'est pas une activité honteuse, et il est normal qu'elle soit prise en charge par les organisations syndicales. Les catégories professionnelles étant nombreuses au sein de l'Education nationale, l'espace revendicatif est large et complexe ; les revendications des uns et des autres sont parfois contradictoires. Un syndicat s'honore en établissant une priorité de l'intérêt du service sur l'intérêt corporatif des syndiqués. La plupart des syndicats affichent effectivement une telle éthique ; mais chacun peut interpréter l'intérêt du service à sa manière ou exercer des pressions. Dans les établissements, cela peut donner lieu à des blocages ou freiner la mise en œuvre de projets.

Il y a bel et bien une protection de la malle syndicale. Même lancés dans un processus de médiation, l'essentiel pour les syndicats est de

¹⁸ Diplôme d'Etudes Fondamentales.

¹⁹ Commission Nationale d'Etablissements des Listes d'Aptitudes.

²⁰ Ils sont surtout nombreux au DER Anglais.

²¹ Des collègues vous diront que c'est l'intérêt de tous qu'il faut voir au risque d'être considéré comme égoïstes. Les conditions de vie sont alarmantes et ces primes permettent de joindre les deux bouts.

remporter une victoire, d'avoir une satisfaction même au prix du renoncement à l'objectivité, ou dans l'enfermement dans des paradoxes. L'impossible devient possible quand il s'agit d'ouvrir les négociations et de faire pression. Le fait de ne pas avoir gain de cause devient alors un signe d'échec. Les syndicats jouissent aujourd'hui d'une image appréciée, voire, survalorisée et gagnent en crédibilité auprès des enseignants maliens.

Dans cette mouvance, un hiatus fondamental plane, « le risque de ne plus savoir ce qui est juste » ce qui nous amène entre autres à ces questionnements : quel sens de l'appropriation des tâches pédagogiques reste-t-il ? Quelle place pour la dimension pédagogique (effectivité des cours, mise en place de dispositifs idoines pour la réussite des cours) ? Quel pilotage est nécessaire pour inclure une nécessité pédagogique, invite au diagnostic correct des difficultés d'apprentissage en vue de remédiations éventuelles ?

Conclusion

Il est évident aujourd'hui qu'à côté de la politisation comme tremplin pour la nomination des cadres subsiste et se justifie une « syndicatie » qui dicte ses normes et impose sa loi. Les syndicats éprouvent moins de difficultés à apparaître comme des interlocuteurs crédibles. La logique interventionniste qui est une norme matricielle tend à les auréoler de prestige. Du coup, cette logique devient un mode de régulation qui entre dans le management global de l'école.

Le recours à des paradigmes syndicaux permet de phagocytter les normes, les règles définies par les autorités. Il y a un embourbement dans une logique socioprofessionnelle fondée sur une rhétorique du besoin, elle-même s'adossant à une approche humaniste de la profession.

Cette approche humaniste, en même temps qu'elle est une justification des professions, certifiée sous la trame syndicale, s'insère dans une trajectoire professionnalisante de légitimation.

En l'absence de régulation par l'autorité supérieure de l'Etat et de cadre de concertation favorisant une médiation, la logique syndicale devient un terrain propice à proposer et surtout imposer ses exigences aux autorités légales, en confondant intérêts d'un groupe, certes central puisque chargé d'orienter

l'avenir des jeunes générations, et intérêts communs à l'ensemble de la nation, voire intérêt général.

Bibliographie

- Barroso, J. (2005). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : De la régulation du système à un système de régulations. Dans Y. Dutercq. *Les régulations des politiques d'éducation* (pp.151-171). Rennes, France : PUR.
- Bauby, J. (1998). *Construire l'action publique. Services publics au service de qui ?* Paris, France : Syros.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens (Démocratisation ou massification)*. Paris, France : Armand Colin.
- Brillaud, D. (2006). *Pilotage et Projet d'établissement : enjeux, démarches, outils*. Bordeaux, France : SCEREN CRDP Aquitaine.
- Demailly, L. (dir.) (2000). *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris, France : ESF.
- Dutercq, Y. (dir.) (2005). *Les régulations des politiques éducatives*. Rennes, France : PUR.
- Frajerman, L. (2008). Le syndicalisme enseignant français et la grève : normes et normalisation d'une pratique (1948-1959). *Paedagogica Historica, international journal of the history of education*. Gent, Belgique, vol. 44, n° 5, octobre 2008, pp. 543-554.
- Gaoukoye, A. (2014). *Analyse comparative des enseignements dans les lycées publics et privés du district de Bamako*, Thèse de doctorat des Sciences de l'Éducation, ISFRA²², Bamako.
- Geay, B. (1997). *Le syndicalisme enseignant*. Paris, France : La Découverte.
- Mouriaux, R. (1996). *Le syndicalisme enseignant en France*. Paris, France : PUF
- Perrenoud, P. (1991). La double face du syndicalisme enseignant. *Educateur*, 3.
- Robert, A.-D. (1995) *Le syndicalisme des enseignants*, La Documentation française/INRP.
- Robert, A.-D. et Tyssens, J. (2007) Robert, André D.,

²² Institut Supérieur de Formation et de Recherches Appliquées.

et Tyssens Jeffrey, « Pour une approche sociohistorique de la grève enseignante », *Education et sociétés*, n° 20.

Traoré, I. S. (2011). *Ecole et décentralisation au Mali, Des logiques d'appropriations locales aux dynamiques de conquête de l'espace scolaire*, Paris, France : L'Harmattan.

Vaillant, D. (2005). *Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action*. Paris, France : IPE.

Sigles

CNELA : Commission Nationale d'Etablissements des Listes d'Aptitudes

COSES : Collectif des Syndicats de l'Enseignement Secondaire

DEF : Diplôme d'Etudes Fondamentales

DER : Département d'Enseignement et de Recherches

FNE : Fédération de l'Education Nationale.

FSJE : Faculté des Sciences Juridiques et Politiques.

IFM : Institut de Formation des Maîtres.

IPEG : Institut Pédagogique d'Enseignement Général.

ISFRA : Institut Supérieur de Formation et de Recherches Appliquées.

RECOTRADE : Réseau des Communicateurs Traditionnels.

SARPE : Stratégie Alternative pour le Recrutement du Personnel Enseignant

ULSHB : Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako

UNTM : Union Nationale des Travailleurs du Mali.

Recommandations aux auteurs

Les articles soumis ne doivent pas excéder 30 000 signes espaces compris, et doivent comporter un résumé en français et en anglais. Dans la rubrique Thématique, les articles doivent s'inscrire précisément dans la thématique retenue pour le numéro de la revue.

Ils font l'objet d'une lecture, d'échanges avec le comité éditorial et — en cas de sélection — d'une procédure d'édition par celui-ci. Ils doivent être accompagnés de mots-clés et respecter les normes typographiques de la revue *Inter Pares* et APA en vigueur.

Sont également admis en rubrique Varia : des posters exposés lors des journées doctorales (hors thématique) et qui doivent être accompagnés d'un commentaire de 5 000 signes maximum, espaces compris (format A4 portrait), des résumés de thèse (soutenue dans un délai rétrospectif d'une année) en français et en anglais, de 3500 signes maximum espace compris.

Normes APA et typographiques pour *Inter Pares*

Présenter ses références selon la typographie adoptée pour la revue, la feuille de style pour la mise en page et les normes de l'American Psychological Association (APA) 6e édition. Vous pouvez vous référer au site de l'École Doctorale :

<http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/316-Normes-presentation-APA.html>



Directeur de publication

André Robert

Conception de la maquette

Frédéric Aubrun
Claire Bernot-Caboche

Webmaster

Martha Gilson

Normes typographiques

Raphaëlle Raab

Révision linguistique de l'anglais

Chloé-Noémie Monin

Comité éditorial

Frédéric Aubrun, Claire Bernot-Caboche, Rana Challah, Amélie Derobert, Suzane El Hage, Alexandra Lambert-Gimey, Thibaut Lauwerier, Marie-Sophie Madiba, Martin-Theddy Messina, Chloé-Noémie Monin, Séverine Oswald, Elmira Prmanova, Raphaëlle Raab, Elias Saad

Comité de lecture spécial n° α

Claire Bernot-Caboche (ECP), Nada Chaar (CURAPP-ESS), Rana Challah (ECP), Camille Degryse (ECP), Amélie Derobert (ECP), Marie-Françoise Fournery (ECP), Thibaut Lauwerier, (PEGEI) Lehericey David (CREF), Quentin Magogeat (ECP), Charlène Menard (ECP), Vanina Mozziconacci (Triangle), Séverine Oswald (ENS), Raphaëlle Raab (ECP), Elise Tamisier (ECP), Hervé Tribet (EFTS)

Comité scientifique

Nadja Acioly-Régnier (SIS), Marie Anaut (CRPPC), Kristine Balslev (TALES/Genève), Jean-Marie Besse (SIS), Anne Brun (CRPPC), Sarah Cordonnier (ELICO), Jacqueline Costa-Lascoux (CEVIPOF), Valérie Croissant (ELICO), Valérie Haas (GRePS), Philippe Jaussaud (S2HEP), Nikos Kalampalikis (GRePS), Alain Kerlan (ECP), Geneviève Lallich-Boidin (ELICO), Gabriel Langouët (Paris V, CNRS), Raoul Lucas (ORACLE/La Réunion), Philippe Meirieu (ECP), Frédéric Mole (ECP, UJM/Genève), Claire Perrin (CRIS), Denis Poizat (ECP), Jean-Claude Régnier (ICAR), André Robert (ECP), Stéphane Simonian (ECP), Thierry Terret (CRIS)

Contact

interpareslyon2@gmail.com

Laboratoires relevant de l'école doctorale EPIC

Education, Culture, Politiques (ECP - EA 4571) | Sciences et Société : Historicité, Education et Pratiques (S2HEP - UMR 5208) | Centre de Recherches en Psychopathologie et psychologie Clinique (CRPPC - EA 653) | Groupe de recherche en psychologie Sociale (GRePS - EA 4163) | Santé Individu Société (SIS - EA 4129) | Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR - UMR 5191) | Equipe de recherche de Lyon en sciences de l'Information et de la Communication (ELICO - EA 4147) | Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport (CRIS - EA 647)



Ce document est diffusé sous le contrat Creative Commons « paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification » : vous êtes libres de la reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.