

ACTES
du
Colloque Inter-Congrès AREF 2021

**POLITIQUES ET TERRITOIRES
EN ÉDUCATION
ET FORMATION**



02 > 03 juin 2021

Université de Lorraine
Campus Lettres et Sciences Humaines **NANCY**

<https://inter-aref-2020.event.univ-lorraine.fr>



Avant-propos

Le colloque Inter-Congrès AREF 2021, qui s'est tenu à Nancy, Université de Lorraine, Campus Lettres et Sciences Humaines, et à distance, les 2 et 3 juin 2021, était organisé conjointement par le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC UR 2310, <http://www.lisec-recherche.eu/>) et l'Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation(AECSE, <https://aecse.net/>).

Il a eu pour objectif de réfléchir aux rapports entre les politiques d'éducation et de formation et les territoires à partir de trois axes : la mise en œuvre et la réception des politiques dans les territoires, le questionnement portant sur le changement de nom de la section « sciences de l'éducation » en « sciences de l'éducation et de la formation » et le territoire compris comme un ensemble structuré d'espaces de cheminement.

Les communications ont permis de couvrir 15 thématiques (classées ici par ordre alphabétique) :

- Education inclusive, accessibilité et territoires
- Epistémologie du territoire scientifique
- Expériences et pédagogie
- Formation et développement professionnel
- L'éducation prioritaire : un territoire en question(s)
- La science comme territoire
- Les sciences de l'éducation et de la formation au prisme de leurs territoires
- Politiques et territoires en santé
- (Pré)Professionnalisation
- Ruralité
- Territoire et numérique
- Territoires et migrations
- Territoires scolaires : des injonctions politiques à leur appropriation par les acteurs
- Travail éducatif partagé sur un territoire
- Université : le défi de l'articulation entre local, national et international.

Le présent volume d'Actes de ce colloque présente 49 des 114 communications, dont deux communications données dans le cadre de la plénière consacrée à l'émergence du laboratoire junior du LISEC, et la synthèse que le Grand Témoin a proposée lors de la plénière de clôture.

La majorité des communications qui n'apparaissent pas dans ce volume doivent faire l'objet de publications séparées.

*Jean-Michel Perez,
Loïc Chalmel,
Jacques Audran
LISEC UR 2310*

Co-présidents du Comité Scientifique du Colloque

Remerciements

Les 2 et 3 juin 2021, l'Université de Lorraine a accueilli le Congrès INTER-AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et Formation) sur le thème des "Politiques et territoires en éducation et formation". Cet inter-congrès a été un évènement majeur pour notre communauté. Son succès en témoigne puisqu'il a réuni 120 personnes. 114 communications ont été présentées, regroupées en 35 ateliers et 15 thématiques.

Cette réalisation a été rendue possible grâce à l'investissement humain et matériel de nos collègues du LISEC, de diverses institutions locales et de multiples sponsors, avec le soutien de l'AECSE. Dans un contexte sanitaire particulier, les organisatrices et organisateurs du colloque ont su, avec un professionnalisme et un humanisme appréciés de toutes et tous, faire de cet inter-congrès un moment exceptionnel pour les Sciences de l'Éducation et de la Formation.

Aujourd'hui, ce sont les Actes de ce Congrès qui sont mis à disposition de la communauté. Ils témoignent de la vigueur des recherches en éducation conduites par les congressistes, d'une variété de thématiques sur des questions actuellement vives. Mais ils signent, plus encore, la qualité scientifique et l'utilité sociale des travaux produits par les chercheuses et les chercheurs en éducation.

Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Bruno Robbes et Céline Chauvigné, Co-présidents de l'AECSE

Prévue pour se tenir à Nancy, sur le Campus Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Lorraine, les 8 et 9 juillet 2020, cette édition du Colloque Inter-Congrès AREF, marquée par la pandémie mondiale et la disparition d'Yves Dutercq, notre collègue et président du comité scientifique, s'est finalement déroulée à distance les 2 et 3 juin 2021. Nous nous souviendrons longtemps des circonstances qui sont à l'origine de ces changements.

Malgré ce drame et ce contexte, le Colloque a pu avoir lieu, grâce à l'engagement et la ténacité de nombreuses personnes qui ont eu à cœur d'assurer à notre communauté scientifique des moments d'échange fructueux. En tant que président du comité d'organisation de cet évènement scientifique, je tiens, au nom du Comité, à les remercier ici.

Merci tout d'abord à l'AECSE, pour sa collaboration sans faille, précieuse pendant cette période compliquée.

Merci également à l'Université de Lorraine, et plus particulièrement à la Direction du Numérique dont l'appui technique nous a permis d'envisager la mise à distance avec sérénité malgré les interrogations de départ.

Un grand merci aux membres du LISEC, qui, sous l'impulsion de leur gouvernance tri-site et de leurs 4 responsables d'équipes, se sont fortement mobilisés.e.s pour faire de la nécessité de distance un atout beaucoup plus qu'un inconvénient.

Un merci particulier à nos étudiant.e.s, masterant.e.s et doctorant.e.s, pour leur engagement : ils et elles ont su tout à la fois se mettre à disposition des besoins et élaborer une première proposition dans le cadre expérimental de notre tout jeune laboratoire Junior, le « Juli ».

Merci bien sûr à nos ressources internes, « personnels d'appui à la recherche élargie », au service des « petits pas du quotidien » sans lesquels rien ne serait possible.

Enfin, merci à l'ensemble des congressistes pour leur patience et la constance de leur soutien pour faire que ce Colloque ait lieu et soit une réussite.

Jean-Michel Perez, Président du Comité d'organisation



*A la mémoire d'**Yves Dutercq**,
premier président du Comité Scientifique,
décédé de la Covid-19 le 29 mars 2020.*

Un hommage lui a été rendu lors de la séance d'ouverture du Colloque.
La vidéo de cet hommage est disponible à l'adresse suivante :

<https://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=15160>

Table des matières

| | |
|--|----|
| Alcamo-Benhafessa Nathalie Les politiques petite enfance : en quête de synergies dans la cité | 9 |
| Bambé Fulbert La relation de confiance dans la mise en œuvre et la réussite des politiques éducatives : le cas du programme de « Zones d'Éducation Prioritaire » au Cameroun | 16 |
| Bataille Jean-Marie Le modèle de démocratie de Jane Addams | 21 |
| Belkacem Rachid [et al.] Les dimensions territoriales de la formation par alternance en transfrontalier | 31 |
| Bonnet Stéphane Habiter le territoire par le projet d'établissement : comparaison des établissements scolaires alpins franco-italiens | 38 |
| Boutigny Françoise [et al.] La compétence empêchée : quand les organisations empêchent le développement de la compétence | 48 |
| Braccini Vivien [et al.] Pistes pour un territoire apprenant : approche systémique d'un exemple de symbiose entre organismes publics et privés de recherche | 56 |
| Conter Bernard [et al.] Éducation et formation en Wallonie. Partenariat local et effets d'apprentissage | 66 |
| Dejaiffe Benoit [et al.] Expérience scolaire, socialisation et sociabilité juvéniles : être collégien à l'épreuve de la ruralité | 73 |
| Desmet Laurence Orientation en formation de femmes au chômage en Licence 3 Sciences de l'éducation au CUEEP de 2000 à 2012, un parcours dirigé ? | 82 |
| Diez Lorenzo Epron chercheur et pédagogue : sources et ressources pour le territoire des écoles d'architecture | 88 |
| Dolcerocca Marie-Amélie [et al.] La Plateforme d'Accompagnement du Malade Chronique vers l'Autonomie : un dispositif régional dans le champ de l'éducation à la santé | 98 |

| | |
|--|-----|
| Dumain Aline L'ELCO italien en Lorraine du fer. Un exemple d'italianité dans un territoire transnational | 105 |
| Duray-Nesme Catherine [et al.] Collaborations, territoires et numérique : l'expérience d'enseignants au sein du dispositif « École Eloignée en Réseau » | 112 |
| Duroux Hélène Etude d'un territoire local particulier comme espace de résistance : les pratiques enseignantes en résolution de problèmes ouverts à l'école primaire | 123 |
| Ferrand Malorie Une approche historique des interrelations entre politiques éducatives et territoires : la « rationalisation » du réseau scolaire dans les territoires ruraux de l'académie de Grenoble, 1959-1981 | 130 |
| Gégout Pierre Quelle(s) philosophie(s) de l'éducation pour les SEF ? | 139 |
| Go Henri Louis Je vois mes sources : Freinet et son territoire | 148 |
| Grand'Haye Amandine Emotion et apprentissage : de l'articulation entre espace scolaire et espace personnel | 151 |
| Hébrard Pierre [et al.] Le territoire scientifique des recherches sur la formation : une approche sémantique et un regard socio-historique | 157 |
| Jacq Guillaume Territoires segmentés et luttes pour le maintien des frontières : l'exemple des lycées polyvalents | 164 |
| Jugé-Pini Isabelle Confinement, classe à distance et continuité pédagogique : quels effets sur la relation pédagogique ? | 172 |
| Kern Dominique Regard systémique sur le changement de l'intitulé de la 70 section CNU | 178 |
| Lafont Pascal Epistémologie de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : questions de champs au sein des sciences de l'éducation et de la formation | 182 |
| Lafont Pascal [et al.] Intersectionnalités au cœur d'un dispositif innovant dans une université de l'est parisien : entre enjeux institutionnels et réalités territoriales | 189 |
| Lapostolle Guy Synthèse du Grand Témoin : Questions émergentes, richesse des approches, diversité des usages | 197 |

| | |
|--|-----|
| Le Guern Anne-Laure [et al.] Le territoire et des REP ruraux. Rhétorique de l'enrôlement et disjonctions multiples des territoires institutionnels | 202 |
| Maleyrot Éric Développement territorial et réseau d'acteurs : le cas d'un comité de pilotage dans la création d'une formation pour les artistes équestres | 210 |
| Milanovic Yohan Le JULI est-il le Laboratoire Junior du LISEC ? Une plongée dans un conflit de normes et de valeurs au sein de la création d'une identité commune | 220 |
| N'sanman Rodrigue Une complicité indocile face à la mondialisation scolaire en Afrique subsaharienne : le cas des enseignants du Primaire Privé Catholique de Côte d'Ivoire | 230 |
| Nal Emmanuel « La carte n'est pas le territoire » : l'importance de la pluridisciplinarité en sciences de l'éducation et de la formation pour appréhender les nouveaux espaces de l'intervention socio-éducative | 237 |
| Patry Delphine Le Groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du 20e arrondissement de Paris (1962-1972) : un laboratoire pour la formation des enseignants ? | 243 |
| Pedro Cécile [et al.] Présentation d'un dispositif expérimental et territorial de raccrochage pour les élèves victimes de harcèlement | 249 |
| Perez-Roux Thérèse La professionnalisation des artistes équestres : de l'intention institutionnelle aux enjeux de territoires | 259 |
| Plateau Jean-François La reterritorialisation du laboratoire junior du LISEC avec discord durant la période de confinement | 267 |
| Plateau Jean-François [et al.] Les territoires de l'enseignement et de la formation professionnelle à l'épreuve de la « continuité pédagogique » | 277 |
| Plénard Angéline Quand le territoire crée des opportunités d'engagement | 288 |
| Point Christophe Jane Addams ou l'intelligence du territoire au service d'une éducation démocratique | 294 |
| Prot Frédérique Marie Le territoire scolaire : un espace trajectif ? | 304 |

| | |
|--|-----|
| Redondo Cécile [et al.] Du primaire au secondaire en éducation prioritaire : un espace de cheminement des élèves et des professeurs en résolution de problèmes mathématiques | 309 |
| Resve Clémentine Une politique d'ouverture sociale des filières d'élites : mobilités et expériences des préparatoires technologiques | 319 |
| Rivier Delphine Éléments d'analyse dans un contexte d'universitarisation en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) : quels effets sur les cadres formateurs | 328 |
| Roelens Camille De la philosophie politique de l'éducation comme philosophie du politique. Contribution à l'étude de ce que l'avènement de la démocratie fait au territoire des sciences de l'éducation et de la formation | 338 |
| Roux Magali Le territoire au cœur de la dimension politique de la formation professionnelle | 345 |
| Roy-Malo Olivia L'école au prisme de l'espoir : mobilisation, transformation et négociation. Le cas de petites écoles en milieu rural au Québec | 351 |
| Ruppin Virginie Reconfigurer le rapport aux espaces et aux savoirs par l'utilisation d'un outil de modélisation numérique dans un collège en zone REP+ | 361 |
| Triby Emmanuel La fonction de coordination et la formation en travail social à l'épreuve du politique : l'épreuve de la monographie | 369 |
| Zeller Arnaud [et al.] Interface et EIAH : du territoire apprenant au territoire <i>de</i> l'apprenant | 377 |
| Zimmermann Philippe Impact d'un dispositif local d'accompagnement professionnel individualisé sur l'accrochage professionnel des enseignants novices | 385 |
| Table des matières par thématique | 393 |
| Liste des auteurs | 396 |
| Partenaires et sponsors | 397 |

Thématique : Travail éducatif partagé sur un territoire

LES POLITIQUES PETITE ENFANCE : EN QUETE DE SYNERGIES DANS LA CITE

Nathalie Alcamo-Benhafessa

Université Sorbonne Paris Nord
EXPERICE (UR 3971)

Mots-clés : *petite enfance, recherche-action, territoire, qualité d'accueil*

Résumé. *Cette communication interroge la prise en compte des différents acteurs (parents, enfants, professionnelles, partenaires) pour définir une politique petite enfance et pour créer des synergies au sein de la cité. Cette recherche-action menée au sein d'un territoire de 45 000 habitants a pour modalité d'action la constitution d'acteurs collectifs sur le modèle du « forum hybride » et de la « gouvernance réflexive ». Ces modèles amènent à (re)penser la notion de politique, au féminin comme au masculin et la place des acteurs dans le système.*

Cette recherche-action, débutée en 2018 au sein d'une commune de 45 000 habitants s'effectue dans le cadre d'une thèse en CIFRE rattachée au laboratoire Experice (centre interuniversitaire de recherche Expérience, ressources culturelles, éducation).

1. L'éducation du très jeune enfant : l'affaire de tous au sein d'un territoire

1.1 La circonstance d'une recherche-action

Depuis les années 1980 les pouvoirs publics, notamment sous la pression des familles, ont commencé à prendre la mesure des enjeux que représente la petite enfance dans la société en général et plus particulièrement dans les politiques publiques. Plus récemment la sortie du rapport Giampino en 2017 avec la charte d'accueil du jeune enfant et du rapport des 1000 jours en 2020 par Boris Cyrulnik avec des recommandations concrètes montrent que la petite enfance représente de multiples enjeux importants pour le monde social et politique. Pour autant ces débuts de cadres curriculaires nationaux ne sont pas obligatoires et ne sont pas très connus ou très mis en œuvre par les professionnels de terrain.

La thématique générale de ce travail de recherche porte sur les enjeux de la définition d'une nouvelle politique petite enfance au sein d'un territoire. Cette recherche est une recherche-action dans le cadre d'une thèse en CIFRE menée dans un Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) d'une commune de 45 000 habitants. Le CCAS a la compétence petite enfance (ce qui n'est pas la situation la plus répandue). Les difficultés que la ville rencontrait dans la définition d'un projet politique et d'axes de travail cohérent l'ont conduite à développer des pistes d'action innovantes comme la recherche-action dont il est question dans cette communication. Il s'agit d'une « circonstance » qui comme l'écrit Rancière dans sa dernière préface du livre *Aux bords du politique* (2004) constitue une « question du jour » ou mise au goût du jour pour déclencher l'agir.

L'enjeu de cette recherche est donc de penser cette politique d'accueil du jeune enfant de manière holistique et complexe avec l'enjeu de mettre en synergie les acteurs de l'éducation de la petite enfance et les commanditaires de l'action au sein d'un territoire.

1.2 Les acteurs concernés par la recherche

De qui parle-t-on lorsque l'on parle d'acteurs de terrain ou de personnes concernées par l'accueil du jeune enfant ?

Il s'agit des professionnels de la petite enfance travaillant en établissements publics ou privés, en accueil individuel comme en accueil collectif. Sur les différents métiers ou fonctions cela va du personnel d'entretien à la directrice d'une crèche (puéricultrice ou éducatrice de jeunes enfants), du directeur de la petite enfance à l'assistante maternelle en passant par les élus du CCAS.

Mais il s'agit aussi des partenaires institutionnels comme la Caisse d'Allocations Familiales ou la Protection Maternelle Infantile bien sûr mais aussi des centres sociaux ou des centres d'animation. Penser aux acteurs nécessite de penser aussi et surtout aux et avec les parents et les enfants (Clark, 2017 : 21). Enfin il s'agit aussi de penser avec et pour les exclus de l'accueil du jeune enfant. Un des enjeux fondamentaux de cette thèse est donc de comprendre, savoir ou faire en sorte que l'ensemble de ces acteurs se sentent impliqués non pas individuellement mais collectivement dans la question de l'accueil du jeune enfant.

Le principe de la recherche-action s'impose donc ici.

1.3 La méthodologie de la recherche-action : une « alternative épistémologique »

En effet c'est dans ce contexte que la recherche-action apparaît aujourd'hui comme un des types de recherche les plus appropriés dans ce champ où la recherche classique a du mal à pénétrer et à avoir une signification concrète pour les personnes de terrain. Ils n'en comprennent pas forcément ni la signification, ni la portée. C'est en ce sens que la recherche-action avec une portée concrète et pragmatique est davantage qu'un simple changement méthodologique ; « c'est une alternative épistémologique » selon les termes d'Ardoino (2003).

La recherche-action se caractérise par deux objectifs principaux identifiés par Hugon et Seibel à savoir :

- La transformation de la réalité des acteurs : « proposant ainsi une représentation de la vie sociale selon laquelle les acteurs sociaux produisent et transforment la société. » (Hugon et Seibel, 1988 : 10)

- La production de savoirs nouveaux : « dont certains auraient été inaccessibles par une autre voie. » (Hugon et Seibel, 1988 : 9)

Dans le cadre du travail social et de la petite enfance il semble nécessaire de faire appel à la recherche-action pour faire devenir réalité une nouvelle dialectique qui n'opposerait pas nécessairement pensée/action, discours/savoir-faire, théorie/savoir utile. Un des objectifs serait de faire exister une dialectique du savoir avec et du savoir pour. Cet objectif rejoint les théories de nombreux auteurs sur la notion de sens, de qualité d'accueil (Martin, 1986 ; Dahlberg et al., 2012). Le principe est donc de construire une forme de recherche participative qui présente l'avantage de partager à la fois la position d'acteur et de chercheur. Et donc de proposer une recherche impliquée. Cette implication transforme l'action de recherche en une action collective.

Cette position d'acteur dans la recherche et non pas d'objet de recherche place les personnes concernées dans une forme de collaboration avec un positionnement qui tend vers celui de l'émancipation (Boltanski, 2009).

Il est alors logique voire fondamental que les actions de recherche menées croisent les différents acteurs et les fassent dialoguer.

Le travail avec la direction du CCAS et des élus de la commune a permis ce travail de croisement qui demande en premier lieu de déconstruire certaines représentations sur les acteurs ou les professions. Il s'agit par exemple de travailler sur la reconnaissance professionnelle des acteurs de terrain. Les travaux d'Anne-Lise Ulmann (2013) permettent d'éclairer ce sujet. Les différentes immersions ont permis d'observer les différentes représentations des parents par les professionnelles des EAJE (parents consommateurs notamment) ou de la représentation des parents par la direction du CCAS ou les élus qui les voyaient toujours comme « un risque politique » et avaient beaucoup de réticence à les intégrer dans les actions de recherche. Ou encore de la représentation des professionnelles par les parents (voir les travaux de Catherine Bouve, 2001).

Les différentes actions menées comme les soirées débats sur l'éducation avec les parents et les professionnelles au sein des crèches ou encore la mise en place d'un jury citoyen de la petite enfance, développés plus bas, ont permis de décloisonner un peu les frontières entre chacun et a permis d'entrevoir une autre forme de collaboration qui était jusque là non envisageable : la recherche impliquant le très jeune enfant.

1.4 La recherche-action impliquant les très jeunes enfants

Enfin dans ce dernier paragraphe je propose d'explicitier une recherche-action avec un type d'acteur dont on parle beaucoup mais que l'on inclut très peu dans les actions de recherche... c'est l'enfant, le très jeune enfant. L'acteur principal que l'on prend en compte et au nom duquel on agit mais que l'on a du mal à faire participer. La prise en compte de tous les acteurs nécessitent ainsi de réfléchir à une manière de prendre en compte le point de vue de l'enfant dans le cadre de son accueil. Les actions de recherche menées avec les enfants sont très largement inspirées du travail mené par Pascale Garnier et Sylvie Rayna (2017) auprès de très jeunes enfants avec une prise en compte du point de vue de l'enfant par la photographie. Le principe est que les enfants ont droit d'expression dans la cité et dans la définition d'une politique petite enfance. En fonction des situations et des projets il nous paraît fondamental de leur donner les moyens de s'exprimer. Il a donc été considéré que l'image photographique prise par l'enfant est une « force représentationnelle » et une « capacité d'enregistrer la réalité » selon les propos de Piette (2007 : 23), mais aussi comme un moyen de donner « voix » aux tout-petits auprès des adultes. Cette action de recherche avait donc pour but de comprendre le point de vue l'enfant mais aussi de sensibiliser les professionnelles à sa prise en compte en participant à la recherche au moment de la prise de photos et dans l'analyse de ces reportages.

Quelles étaient les thématiques de recherche auxquels nous avons associées les jeunes enfants ?

- La première tentait de comprendre le point de vue des enfants et leur perception de l'espace à l'intérieur d'un établissement de 70 places. L'intérieur de cette crèche doit être repensé et il a été proposé au personnel volontaire de comprendre la perception du jeune enfant. La recherche a été menée avec des enfants entre 2 et 3 ans,
- La deuxième a été menée sur l'ensemble des établissements du CCAS et avait pour objectif de comprendre la perception des enfants sur les mesures sanitaires et l'impact des objets sanitaires à la sortie du premier confinement.

Dans la prise en compte des acteurs il est important de comprendre, non seulement le point de vue de l'enfant mais en partant surtout d'un questionnement initial et dans le cadre d'une recherche précise sans s'éloigner des potentielles questions éthiques que soulève ce type de recherche.

Plus largement j'entends souligner ici l'importance de considérer chaque acteur comme important dans la vie démocratique y compris les enfants ce qui nous amène à la partie suivante sur la notion de politique.

2. Le politique et la politique

2.1 Approches théoriques

La question de la participation de l'ensemble des acteurs à la vie démocratique pose la question de l'exercice du pouvoir. Je reprends ici à mon compte les propos de Rancière qui font écho à l'exposé de la partie précédente:

« La politique a au moins le mérite de désigner une activité. LE politique, lui, se donne comme objet l'instance de la vie commune [...] le nœud de la question politique se trouve ramené au point d'articulation entre les pratiques du commandement [la politique] et les formes de vie qui sont posés comme leur fondement. » (Rancière, 2004 : 13-14). La différence fondamentale entre les deux, selon l'auteur, est la prise en compte du UN ou du multiple. La politique gouverne, dirige la vie des communautés dans une forme de UN. La démocratie, la vie démocratique est le style de vie des hommes du multiple. Parler du politique amène à récuser son unité au profit de formes plus subjectives [qui] « font exister, par-dessus les lois de la domination et les règlements des collectivités, cette figure singulière de l'agir humain » (Rancière, 2004 : 17). Attention il ne s'agit pas de remettre la vie démocratique entre les mains d'une autorégulation anarchique mais il s'agit bien de faire cohabiter la décision majoritaire du UN de la politique avec le fonctionnement du politique par une vie démocratique multiple et riche.

Ce point de vue philosophique de Rancière sur la notion de politique nous amène directement à la sociologie pragmatique et la théorie de la domination de Boltanski. Selon l'auteur les théories de la domination ne doivent pas classiquement étudier les rapports de domination entre différents groupes mais dévoiler « les relations entre ces différentes dimensions, afin de mettre en lumière la façon dont elles font système » (Boltanski, 2009 : 17). La théorie de la domination et la sociologie pragmatique sont des approches critiques qui se saisissent des insatisfactions des acteurs et qui, dans une forme de réflexivité, tentent de modifier leurs perceptions de la réalité. Il s'agit donc de les aider « à réaliser ce en quoi consiste la réalité et, par cette opération de mise en lumière, à prendre leurs distances avec cette réalité, comme s'il était possible d'en sortir – de s'en sortir – de façon à envisager la possibilité d'actions destinés à la changer. » (Boltanski, 2009 : 21)

Il s'agit de soutenir la capacité des acteurs à prendre conscience de leur pouvoir d'action sur la vie démocratique en général, sur le vivre-ensemble et de dépasser cette condition de domination pour agir sur leur réalité et donc de produire, à ce titre, une modification de la réalité sociale. Ce qui suppose aussi, réciproquement, la capacité d'un « système » à rendre effectif leur pouvoir d'agir.

2.2 Le chercheur : un acteur-chercheur

Mais la recherche-action n'est pas, ici, un essai philosophique et doit se traduire par des actions de recherche concrètes auxquels les acteurs participent. Le principe étant bien sûr d'agir et d'avoir une forme de réflexivité sur cette action de manière à pouvoir comprendre sa réalité et les modifications qui se produisent. Effectuer ce type de recherche avec mon parcours de formation (je suis aussi éducatrice de jeune enfant de par ma formation initiale) et mon parcours de recherche me positionne à la fois dans une forme d'intériorité et une forme d'extériorité, dans un rapport critique à la réalité et à l'ordre social qui m'oblige à « abandonner la prétention à la neutralité » (Boltanski, 2009 : 19). Ce point est d'une grande importance. Être à la fois dans l'intériorité et dans l'extériorité nous amène à la notion de plis et de dépli développé par Ardoino (1983) ou Deleuze (1988) notamment dans le principe de l'implication. Ce dernier aborde aussi en 1988 la notion de multiple et non pas en termes de vie démocratique mais en termes de profusions des parties et la multiplicité de plis qu'il définit comme « l'enfoncement d'un monde » (Deleuze, 1988 : 13). Dans la réalité complexe de ce service petite enfance la question de la quantité de plis et de leur façonnage est une question centrale dans la théorie de la domination et de la sociologie pragmatique. Boltanski parle « d'extériorité complexe » lorsque le sociologue effectue une opération critique sur l'ordre social étudié. Mais lorsque le sociologue se risque à s'impliquer pleinement sur un terrain de recherche comme c'est le cas ici dans milieu de la petite enfance Boltanski parle « d'incomplètement extérieur » ou encore « d'intériorité complexe » que je reprends ici volontiers dans mon cas. Ainsi il s'agit pour moi, en tant que chercheur-acteur, de faire dialoguer ces multiples, dans le sens de : multiples acteurs (parents, pros de la petite enfance, élus...) ; multiples milieux (la politique, public accueilli, professionnelles du privé et du public...) ; multiples domaines (fonction publique, la recherche, terrain de la petite enfance).

Est ici envisagée la dialectique du politique et de la politique ainsi que la praxis comme fondamentale à l'émancipation des acteurs « *hors des filets de la domination qui la ligotent.* » (Voirol, 2012 : 110). Nous proposons ainsi dans le cadre de cette recherche un changement de paradigme qui modifie l'implication des acteurs y compris la mienne en transformant notre capacité d'engagement et de coopération dans le processus de résolution de problèmes ou de situations. La réflexivité des acteurs est donc un élément essentiel dans cette recherche et impliquent un modèle de coordination ouvert à la remise en question.

3. Le « forum hybride » (Callon et al., 2001) et la « gouvernance réflexive » (Maesschalk, 2001, 2006) comme modèles d'action

3.1 Les soirées-débats sur la notion d'éducation

En ce qui concerne les soirées-débats sur l'éducation il s'agit de réunion parents et professionnelles autour de la notion d'éducation et de la mise en œuvre du projet d'éducation au sein des établissements d'accueil du jeune enfant. Ces débats ont permis de mettre en lumière les divergences de point de vue sur la définition de l'éducation en général et sa mise en œuvre au sein des établissements. Ils ont aussi permis de mettre au jour de nouvelles formes de coopération entre parents et professionnelles que celles-ci n'avaient pas envisagées. Le fait de faire dialoguer les deux principaux acteurs dans l'accueil du jeune enfant (parents et professionnelles), de les faire échanger sur la notion d'éducation mais aussi sur ce qu'ils attendent des uns des autres a permis de travailler sur les représentations de chacun et comprendre leurs position. Ces soirées commencent par la mise sur le papier de mots-clés concernant l'éducation et leur explicitation à l'oral. Ensuite une lecture de quelques phrases prononcées par des parents lors d'entretiens et enfin un débat sur ces phrases et sur les mots-clés. Toutes ces discussions ont pour objectif de mieux se comprendre et faire émerger de nouvelles propositions de collaboration.

3.2 L'expérimentation d'un jury citoyen de la petite enfance

Pour la seconde expérimentation, le jury citoyen de la petite enfance appelé officiellement Comité Consultatif de la Petite Enfance (CCPE) le principe est de réunir des parents volontaires fréquentant les EAJE, des acteurs de terrain comme les centres sociaux et les acteurs institutionnels autour de décideurs politiques sur l'attribution des places en crèche. En effet aujourd'hui la question des critères d'attribution est au cœur de la question d'équité et de transparence (voir le vade-mecum sur l'attribution des places en crèche, 2018). Le seul critère de la date d'inscription constituant un biais sociologique et favorise les parents les plus culturellement dotés. Ce comité consultatif avait pour but de rediscuter de ces critères pour les parents se situant dans une urgence sociale, éducative, professionnelle ou de santé et d'émettre des préconisations destinées à la commission d'attribution pour modifier l'ordre des présentations des familles.

Cette expérimentation a permis de mettre en lumière des situations qui seraient passées inaperçues si les acteurs renseignent simplement le dossier d'inscription. Les acteurs qui suivent ces familles ont pu largement échanger avec ces familles avant le comité et donc justifier correctement la demande de priorisation faite au comité. Les priorisations qui ont été préconisées ont toutes été suivies par la commission d'attribution qui a estimé que celles-ci n'avaient pas à être remise en question, légitimant par là même son existence. Cela permet également d'avoir une instance légitime sur des demandes urgentes dans le courant de l'année. Les élus, les partenaires comme les parents se sont véritablement constitués en groupe et effectuent donc ensemble un apprentissage de cette vie de groupe institué.

3.3 Les modèles théoriques

Ces deux actions ont pour modalité d'action le « forum hybride » dans le sens où la controverse constitue l'élément essentiel. En effet pour qu'il y ait « forum hybride » les auteurs, Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe (2001) considèrent qu'il faut créer une instance, aussi courte soit-elle, d'experts et non-experts où la controverse sera à la fois un mode d'exploration et un mode d'apprentissage.

- Un mode d'exploration car ces controverses permettent d'explorer ce qu'ils nomment « *les débordements* » c'est-à-dire des pistes non explorées par la recherche ou par le pouvoir en place et qui vise à rendre intelligibles et envisageables des options qui ne l'étaient pas par les acteurs officiels. La notion d'incertitude grâce à des associations d'acteurs nouveaux permet de trouver de nouvelles voies,
- Et un mode d'apprentissage car la prise en compte d'une pluralité de points de vue, les négociations et les compromis successifs enclenchent de fait un processus d'apprentissage de cette nouvelle entité (Callon et al., 2001). Mon rôle de chercheur dans cet apprentissage est essentiel pour garder une forme de réflexivité sur ce qui se déroule et pour comprendre ce qui s'institue et pour quelles raisons. Le chercheur a donc ici un rôle de médiateur tout en construisant avec. Ma position s'éloigne ainsi très clairement du sachant pour être celui de l'ignorant (Rancière, 1987).

Ces controverses engagées dans un espace donné avec des experts du sujet et des non-experts doivent permettre une plus-value pour ne pas rester de simples échanges. Il est nécessaire qu'il en sorte de nouvelles connaissances ou « *de nouvelles façons de concevoir, de voir et d'agir* » (Callon et al., 2001 : 62). Les protagonistes dans cette nouvelle entité, y compris le chercheur analysent l'ensemble des actions, interactions et effets pour pouvoir se positionner l'entité, c'est-à-dire le Consultatif de la Petite Enfance dans l'espace public et dans la nouvelle politique petite enfance du territoire.

Ainsi ces espaces sont considérés par les auteurs comme des espaces dialogiques. Ce qui a été le cas dans les actions de recherche citées.

Nous pourrions aussi parler de « gouvernance réflexive » en reprenant la définition de la gouvernance de Maesschalk comme « la totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques ou privées, gèrent leurs affaires communes » (Maesschalk, 2001 : 313) tout en assurant « la conception de mécanismes de gouvernance provoquant la réflexivité » (Brabant, 2009 : 8). Il s'agit donc de créer une nouvelle forme de gouvernance, une gouvernance pragmatique associant une « capacité d'auto-destination des individus, d'une capacité d'engagement et de coopération à des processus de résolution de problèmes. » (Maesschalk, 2006 : 306).

L'auteur associe cette notion de gouvernance à la question d'éthique qui renvoie au pouvoir créateur des acteurs et à leur capacité de réflexion. Cette théorie, sur une communication plus longue, mériterait quelques comparaisons critiques avec l'idéal démocratique de Dewey ou à l'auto-gouvernement de la communauté politique de Gauchet (2002). Ou encore à la notion « d'auto-organisation réflexive d'acteurs indépendants engagés dans de complexes relations d'interdépendances réciproque » (Jessop, 2002 : 1).

En tout cas ces deux actions de recherche et leur résonance auprès des acteurs renvoient sans nul doute aux compétences des hommes et des femmes à penser par eux-mêmes et à participer à l'élaboration et à l'évaluation des politiques sociales et à l'expérience de la démocratie comme condition de son évolution (Dewey et *al.*, 2011) L'enjeu principal, dans le cadre de la définition d'une nouvelle politique petite enfance au sein d'un territoire réside moins dans la poursuite d'objectifs prédéterminés que dans l'engagement collectif des acteurs à jouer un nouveau rôle dans le cadre de dispositifs participatifs et dans « l'élargissement de l'ensemble des possibles disponibles » selon Maesschalk (2007 : 1) qui parle davantage de la gouvernance réflexive comme « potentiateur social » (Coleman in Maesschalk, 2007 : 15) que comme idéal régulateur.

Conclusion

Cette intervention était construite autour de la notion de politique et de démocratie. J'ai tenté de montrer que l'ensemble des actions de recherche mené dans cette recherche-action a pour cadre théorique la notion de forum hybride et de gouvernance réflexive. Cet ensemble s'inscrit dans la réalité des acteurs avec une volonté de transformation de cette réalité sociale de la petite enfance dans le cadre d'un territoire. Cette transformation implique une approche davantage réflexive et impliquée des acteurs qui leur permet un investissement et une conception différente de l'accueil du jeune enfant.

Bibliographie

- Association des Maires de France (2018). *Vade-mecum Attribution des places en crèches*. <https://xxx.amf.asso.fr/m/document/fichier.php?FTP=3239478257548be4eca967c3d894b96a.PDF&id=39072>
- Ardoino, J. (2003). La recherche-action, une alternative épistémologique, une révolution copernicienne. In P. Missote & P-M Mesnier (Ed.), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 41-67). Paris : l'Harmattan.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales : contribution à une sociologie de l'enfance*. Paris : l'Harmattan.
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit*, 140.
- Callon, M, Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Paris : Le Seuil.
- Clark, A. (2017). Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le des méthodes visuelles participatives. In Garnier P., Rayna S. (dir), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*. Bruxelles : Peter Lang. (pp. 21-37).
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil de la petite enfance : les langages de l'évaluation*. Toulouse : Erès.
- Deleuze, G. (1988). *Le pli : Leibniz et le baroque*. Paris : Editions de Minuit.
- Dewey, J., De Singly, F. & Deledalle G. (2011). *Démocratie et éducation suivi d'Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin
- Gauchet, M. (2002). Les tâches de la philosophie politique. *Revue du Mauss*, 19, 275-303.
- Giampino, S. (2017). *Refonder l'accueil des jeunes enfants*. Toulouse : Erès.
- Hugon, M-A, Seibel, C. & Institut national de recherché pédagogique (1988). *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation : synthèse des contributions et des débats du colloque*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jessop, B. (2002). *Governance and Metagovernance : on reflexivity, Requisite Variety, and Requisite Irony*. Lancaster : Lancaster University.

- Martin, C. (1986). *Les recherches action sociales : miroir aux alouettes ou stratégie de qualification*. Paris : La Documentation.
- Maeschalk, M. (2001). *Normes et contextes*. Hildesheim/Zurich/New York : Olms.
- Maeschalk, M. (2007). *La destination sociale du droit. Enjeux philosophiques des thèses pragmatiques de Jules Coleman*, manuscrit non publié.
- Maeschalk, M. (2007). *Section 3 : l'expérimentalisme démocratique et l'attention sociale*. Manuscrit non publié.
- Maeschalk, M. (2006). *Entre règle de reconnaissance et autorité sociale : la reconstruction du jugement téléologique*. *Archivio di filosofia*, 1-3, 295-306.
- Piette, A. (2006). *Fondements épistémologiques de la photographie*. *Ethnologie française*, 37(1), 23-28.
- Rancière, J. (2004). *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rayna, S., Garnier, P. (2017). *Les enfants photographes : méthodologie pour une approche réflexive de la recherche avec les enfants*. In Garnier P., Rayna S. (dir), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*. Bruxelles : Peter Lang. (pp. 77-109).
- Ulmann, A.-L. (2013). *Le travail en crèche à partir de l'invisible*. *Nouvelle revue de psychologie*, 15(1), 193.
- Voirol, O. (2012). *Quel avenir de la théorie critique ?* *Questions de communication*, 21, 107-122.

Thématique : L'éducation prioritaire : un territoire en question(s)

**LA RELATION DE CONFIANCE DANS LA MISE EN ŒUVRE ET LA REUSSITE DES POLITIQUES
EDUCATIVES : LE CAS DU PROGRAMME DE « ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE » AU
CAMEROUN**

Fulbert BAMBÉ

Université de Rouen-Normandie
CIRNEF-ROUEN (EA7454)

Mots clés : relation de confiance, justice institutionnelle, politiques éducatives, zones d'éducation prioritaire

Résumé. La communication a pour objet la politique des « Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) au Cameroun, aux cycles primaire et secondaire des années 2005 à 2020. Elle s'attache tout d'abord à préciser les sources institutionnelles à l'origine de cette politique ainsi qu'à présenter son profil général. Mais la communication s'attache surtout à préciser le relatif échec de cette politique ainsi que les raisons de cet échec. On peut en particulier déceler dans cet échec la question plus générale de la relation de confiance et du défaut de confiance entre les "décideurs" institutionnels et les praticiens de terrain. Et c'est ce défaut que la communication voudrait précisément interroger, en montrant qu'une certaine conscience professionnelle des acteurs a été une source des obstacles à ce projet. Sur le plan empirique l'étude se base sur un certain nombre des données qualitatives, prises d'une part dans les textes institutionnels au sens large, d'autre part dans les entretiens menés avec les enseignants sur la notion de conscience professionnelle, objet actuel de notre travail de thèse.

1. La politique d'éducation prioritaire

La notion des « zones d'éducation prioritaire » est un terme générique désignant des politiques éducatives spécifiques dont les appellations peuvent varier selon les pays. Ce sont des politiques ciblant une certaine catégorie de populations victimes des désavantages, des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire. Elles se proposent d'agir sur ces désavantages au travers d'un traitement préférentiel consistant à donner plus ou au mieux à ceux qui ont le moins (Rochex, 2011). Comme le fait savoir Yves Rochex, les politiques spécifiques d'éducation ont d'abord pris naissance en Europe, en Angleterre, et se sont étendues au reste du monde : Amérique du Nord, Amérique du Sud, Afrique. Ces politiques éducatives bénéficient de l'accompagnement des organismes internationaux tels l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), la Banque mondiale, la Commission européenne.

Au Cameroun, la politique d'éducation prioritaire a été inspirée du modèle français dans les années 1990. Selon l'article de Mouafo Djontu (2013), l'idée et l'expression de « zones d'éducation prioritaire » sont le fait d'une importation française. Elles seraient apparues pour la première fois dans les débats en 1995 lors des états généraux de l'éducation. Un fonctionnaire camerounais de l'ancien ministère de l'éducation nationale, aurait séjourné en France dans les années 1990, et aurait assisté à l'évaluation de la politique des ZEP en France. Une fois de retour au pays, il aurait alors rapporté les bien-fondés d'une telle politique éducative. L'idée a été alors émise et discutée lors des états généraux de l'éducation. Et lesquels états faisaient suite aux recommandations de la conférence internationale sur l'éducation (Jomtien, 1990), organisées par les organismes internationaux (Banque mondiale, le Programme des Nations unies pour le développement, l'UNESCO, etc.). A la suite des états généraux, la loi d'orientation de l'éducation visant l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation a été promulguée en 1998, et en 2003 le Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP) fixe les grands axes d'intervention sectorielle. Et dès 2005, le Document de Stratégie Sectorielle en Education et Formation (DSSEF) est élaboré et contient un programme d'intervention prioritaire dans des zones ciblées et identifiées comme des zones d'éducation prioritaire. Les critères de leur sélection sont entre autres : le seuil de pauvreté, les conditions climatiques défavorables, les faibles taux de scolarisation et de réussite scolaire. Les zones identifiées pour la politique d'éducation prioritaire sont : les trois régions du Grand-Nord à savoir l'Extrême-Nord, le Nord, et l'Adamaoua ; certaines régions de la zone du Grand-Sud (l'Est et de l'Ouest). Dès lors, on comprend que la politique des zones d'éducation prioritaire a été inspirée, d'une part, par un souci de satisfaire aux exigences internationales en matière d'accès et de qualité d'éducation et de la formation, et d'autre part, à une volonté nationale de réduire les disparités d'accès, de scolarisation et de réussite scolaire.

2. Le programme d'intervention prioritaire aux cycles primaire et secondaire

La politique d'éducation prioritaire avait pour principal objectif de réduire les disparités entre les régions, et à faire évoluer la qualité d'éducation ainsi que les taux de réussite dans les régions identifiées comme des zones d'éducation prioritaire. Pour cela, quatre axes prioritaires de ladite politique ont été définis : l'universalisation de l'enseignement primaire ; l'amélioration de l'accès et de l'équité à tous les niveaux d'enseignement ; l'amélioration de la qualité et de la pertinence des enseignements ; l'amélioration de la gestion et de la gouvernance¹. Un programme d'intervention prioritaire a été alors élaboré pour opérationnaliser ces objectifs.

Concernant l'accès à l'éducation, les stratégies, pour les deux cycles (primaire et secondaire), consistent à accroître l'accès et la rétention des élèves d'âge scolaire dans l'enseignement, de manière significative en 2015. Pour le cycle primaire, le programme prévoit, entre autres, de porter le taux d'accès de 95% en 2003 à 100% en 2015 et le taux de rétention de 56% en 2003 à 100% en 2015 ; la suppression du redoublement à l'intérieur d'un sous-cycle ; la mobilité (affectation) des enseignants en fonction des besoins spécifiques et des réalités identitaires des localités². Pour le cycle secondaire, le programme prévoit également de porter le nombre de nouveaux entrants dans le secondaire général 1^{er} cycle de 136000 en 2003 à 186000 en 2015, de porter le taux d'achèvement de 28% en 2003 à 35% en 2015. Et pour le second cycle général, de porter le nombre d'accès de 55000 en 2003 à 81000 en 2015 et le taux d'achèvement de 11,6 % en 2003 à 13% en 2015³. Pour l'enseignement technique et professionnel, en plus de la création et la spécialisation dans des nouvelles branches, les intentions en termes d'accès sont les mêmes.

Pour ce qui concerne l'amélioration de l'efficacité et de la qualité de l'éducation, le programme entend « améliorer les apprentissages, dans le primaire et secondaire, à travers le développement des innovations nécessaires, pour permettre aux élèves d'atteindre le niveau minimum de connaissances et de compétences »⁴. Les mesures qui soutiennent cet objectif sont alors : la révision des méthodes d'enseignement, de formation et d'apprentissage ; l'application d'une pédagogie différenciée ; la réduction de la taille des classes à 40 élèves maximum par classe ; la généralisation de la formation continue des enseignants ; la systématisation de la mesure des acquis des élèves ; la révision des programmes ; la réduction du taux moyen de redoublement au primaire de 30% en 2003 à 10% en 2015, au secondaire 1^{er} cycle de 17% à 10 %, au second cycle de 25,6% à 14% en 2015⁵.

Sur le plan de la gestion et de la gouvernance, la politique d'intervention prioritaire prévoit des mesures spécifiques telles que : « la révision du statut des enseignants en définissant clairement les profils de carrière et la prise en compte des difficultés des enseignants du primaire et du secondaire exerçant dans les zones difficiles ; l'instauration des mesures incitatives à l'endroit des enseignants, qu'ils soient du privé ou du public ; la gestion participative des établissements ; la création d'un observatoire de bonne gouvernance, etc. ». La gestion participative renvoie à la création du conseil d'école et d'établissement, qui inclut dans leur gestion, les collectivités décentralisées, les associations de parents d'élèves et les partenaires de l'Etat.

Si le programme d'intervention prioritaire est assez précis en termes d'indicateurs de performance de l'action publique dans les zones d'éducation prioritaire, il prévoit également l'augmentation du budget alloué à l'éducation de 16% à 22% en 2015. Après une quinzaine d'années d'implémentation de la politique d'intervention prioritaire, il est difficile aujourd'hui de parler d'efficacité de cette politique, en termes de réduction des disparités, des taux de réussite dans les zones d'éducation prioritaire. La quasi-totalité des régions identifiées comme étant des zones d'éducation prioritaire ont gardé leur classement sur le fichier national. Si l'on a noté une certaine évolution des taux d'accès à l'éducation (+14% au primaire, + 58% secondaire général, +75% secondaire technique)⁶, il n'en est pas de même pour ce qui est des disparités, de la persistance des poches de sous scolarisation, de l'échec et de l'abandon. Le DSSEF 2013-2020 a relevé ces problèmes comme constituant les faiblesses du système éducatif⁷. De manière précise, qu'il s'agisse du classement au Brevet ou au Baccalauréat, les taux de réussite dans les 5 régions d'éducation prioritaire ont très peu évolué. A titre d'exemple, les classements officiels des régions, pour l'examen de BEPC, CAP, des sessions 2019 et 2020, sont ainsi : Ouest (5è) ; Sud (6è) ; Est (7è) ; Adamaoua (8è) ; Nord (9è) et l'Extrême-Nord (10è)⁸. Pour le Bac 2020, le classement est presque identique : Ouest (4è) ; Sud (6è) ; Adamaoua (7è) ; Est (8è) ; Nord (9è) et Extrême-Nord (10è)⁹. Ces classements sont presque les mêmes depuis plus d'une décennie, et plus particulièrement pour les trois régions septentrionales qui se disputent les dernières places. Comment saisir alors l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire dans ces régions ?

¹ DSSEF 2005-2015 ; pp 91-93

² Idem ; p 97.

³ Idem ; pp 99-100

⁴ Idem ; p 107

⁵ Idem ; p 110

⁶ DSSEF 2013-2020 ; p 28

⁷ DSSEF 2013-2020 ; p 45

⁸ Source : Ministère des enseignements secondaires

⁹ Source : Office du Baccalauréat

3. La relation entre les acteurs autour de la politique d'éducation prioritaire

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la réussite ou à l'échec d'une politique publique. On peut relever entre autres l'environnement physique (insécurité, catastrophe, etc.), la disponibilité des ressources (financiers et humaines), la mobilisation des acteurs autour de ladite politique. Il est possible, dans les deux premiers types de facteurs, de saisir l'efficacité ou l'inefficacité de la politique à partir des données physiques, quantitatives ou chiffrées. Le DSSEF 2013-2020 donne des détails sur le poids de ces facteurs (faible financement, répartition inégale des enseignants). Mais pour ce qui est de la mobilisation, déterminée par la qualité de la relation entre les acteurs, à savoir les décideurs ou responsables institutionnels et les acteurs de terrain, les données sont peu explicites. Le DSSEF 2013-2020 n'évoque pas explicitement la question de la mobilisation des enseignants autour de la politique d'éducation prioritaire. Le problème de gouvernance y est simplement évoqué en termes de sous financement, de système d'information, de régulation de flux, de coordination sectorielle¹⁰. Or, il est indéniable que la mobilisation des acteurs autour d'un projet, est un facteur déterminant pour sa réussite. Et que la mobilisation des acteurs est en rapport avec le climat des relations, c'est-à-dire avec le sentiment de justice éprouvé par les acteurs, tel que le montrent les travaux de Rawls.

Dans la théorie de justice comme équité, John Rawls (1971) explique que les individus se mobilisent généralement ou se sentent obligés d'obéir à l'institution lorsque celle-ci est juste, lorsqu'elle promeut les intérêts de ces individus. Autrement dit, ce serait la justice institutionnelle qui conditionne la mobilisation des acteurs autour d'un projet institutionnel ou public. Rawls explique le principe en ces mots : « Le principe pose qu'une personne est obligée d'obéir aux règles d'une institution à deux conditions : tout d'abord que l'institution soit juste, [...], ensuite qu'on ait accepté librement les avantages qu'elle offre ou que l'on ait profité des possibilités qu'elle donne de promouvoir nos intérêts personnels » (Rawls, 1971, p.142). C'est donc le sentiment de justice qui mobiliserait les citoyens autour des projets publics ou institutionnels. A l'inverse, on pourra déduire que le sentiment d'injustice entrainerait le désengagement ou la démotivation. Au sentiment de justice, Hubert Vincent (2017) associe la nécessaire confiance entre les citoyens et l'institution. Pour l'auteur, il faudrait que les individus éprouvent et expérimentent la justice institutionnelle, pour ce qu'elle sert leurs fins raisonnables, et qu'ils développent en conséquence une confiance en l'institution. « Pour qu'une société soit stable, il ne suffit pas que ses institutions soient tenues pour justes selon les critères d'une raison explicite. Il faut aussi que se développe chez les individus, et cela dans leurs expériences mêmes, une confiance dans ces institutions. » (Vincent, 2017, p. 20). Ainsi, le sentiment de justice et la confiance seraient donc à la base de la mobilisation individus, des citoyens autour des politiques institutionnelles. Comment saisir la qualité des relations entre responsables institutionnels et les enseignants autour de la politique des zones d'éducation prioritaire au Cameroun ? Serait-elle de nature à permettre la réussite de cette volonté politique ?

4. Les expériences professionnelles des enseignants

La communication se base sur des données empiriques, notamment des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants des zones d'éducation prioritaire. Les rapports entre les décideurs, les responsables institutionnels et les enseignants ont été interrogés à travers le concept de conscience professionnelle, c'est-à-dire, à travers les obstacles socioprofessionnels à l'expression de la conscience professionnelle des enseignants. La conscience professionnelle étant définie comme le soin, l'honnêteté à bien faire son travail (Le Grand Robert), ou encore l'obligation, la volonté à bien exécuter sa tâche (Tsafak, 1998). Nous avons voulu savoir comment les enseignants des zones d'éducation prioritaire vivent les rapports administratifs. Autrement dit, nous avons voulu comprendre si les rapports avec les responsables institutionnels, les décideurs politiques, les gestionnaires des ressources humaines et les supérieurs hiérarchiques, sont de nature à favoriser l'engagement professionnel des enseignants autour du programme d'intervention prioritaire. Un échantillon de quarante-deux (42) enseignants du secondaire et de différentes disciplines a été constitué. L'analyse thématique des entretiens retranscrits, a permis de remarquer une certaine tension dans les relations professionnelles, une certaine conscience professionnelle qui s'oppose parfois à certaines injonctions institutionnelles. Des sentiments de frustration, de malaise, et d'injustice, ont été relevés par les enseignants comme marquant les rapports administratifs et constituant ainsi des obstacles à leur conscience professionnelle.

Les frustrations proviennent d'une mauvaise gestion de la carrière professionnelle. Les avancements d'échelon, la promotion à un poste, et d'autres avantages ne respectent pas toujours les critères officiellement établis. Dès lors, les enseignants se sentent frustrés, impuissants et résignés.

« Tu peux passer 10 ans 15 ans, on ne te notifie pas un avancement pourtant tu es chaque jour dans ton lieu de service mais tu n'avances pas, comment expliquer ? Et le comble de tout, les stagiaires d'hier que tu as encadré, deviennent des surveillants généraux, des censeurs, des chefs de service, voire même des proviseurs pendant que vous occupez le même poste d'avant. Donc ces frustrations doivent cesser » (Max, prof d'EPS).

« Il y a une injustice caractérisée même. Moi je me dis que parce que le Camerounais aime la paix qu'on reste

¹⁰ DSSEF 2013-2020 ; p 45

tranquille. On assume, en fait, on subit, et nous sommes résignés. C'est la résignation claire et nette »
(Albertine, prof SVT).

Les enseignants évoquent également la mauvaise application des textes qui encadrent la politique d'éducation prioritaire. Une application biaisée des textes qui consiste uniquement à rappeler les obligations sans les droits.

« Le contraste vient maintenant dans l'application par les administrateurs de ces textes-là. On a l'impression que ces administrateurs appliquent ces textes à leur guise. Lorsque ces textes-là vont dans le sens de l'obligation du fonctionnaire ; ils ne se retiennent pas, ils sont propices à vouloir appliquer les textes, [...] Mais lorsque le moment venu d'appliquer également le droit, c'est à dire les retombées ou une certaine prime d'enseignement, là à ce moment, on bégaie. L'administrateur s'il ne se mure pas dans un silence total, ce que parfois, il commence à bégayer, comment dire, procède par des menaces pour tous ceux qui vont oser revendiquer ou même réclamer, procède par des menaces et des intimidations » (Max, prof d'EPS).

Pour une grande majorité, les réformes pédagogiques instaurées sont source de malaise. Certaines instructions relatives à l'application de l'approche par compétence sont jugées inadaptées au contexte local. Le manque de matériel didactique, les effectifs pléthoriques (plus 60 élèves par classe) ne permettent pas d'appliquer certaines mesures, certains principes de l'approche, expérimentés sous d'autres cieux. Les directives des réformes sont alors appliquées à juste titre ou sont parfois refusées.

« Et puis, l'administration elle-même nous donne du fil à retordre. [...] Comme l'effectif est toujours pléthorique dans presque toutes les salles de classe, [...]. C'est difficile, dans la méthode par objectif je m'en sortais quand même avec des pourcentages de 50%, de 60% et parfois de 80 [%] quand j'essaie d'être très indulgente dans les corrections, [...]. Mais depuis, avec l'APC c'est difficile, la dernière fois c'est que j'ai obtenu ça n'atteint pas 50 %. [...] Il n'y a pas des mesures d'accompagnement par rapport à l'APC, c'est difficile on se bat chacun se bat comme il peut » (Alvine, prof SVT).

« L'approche par compétence qui est le système actuel, c'est quelque chose qui ne m'arrange pas beaucoup et j'espère également que je ne suis pas le seul. Mais j'essaie quand même de faire de mon mieux pour ne pas outrepasser les instructions de l'administration, mais pour dire quand même la vérité, il y a des choses qui semblent ne pas être bien mais on essaie de faire avec [...] S'il faut, n'est-ce pas, respecter à la lettre certaines instructions, je me dis que quelque part on ne pourra pas faire ce qui est bien, on ne pourra pas donner ce qui est bon à l'élève. Parce que nous savons ce qui est bon pour l'élève, nous qui sommes sur le terrain, mais ceux qui sont en haut peuvent voir autre chose, mais quelque part on se rend aussi compte que ce qu'on a voulu laisser, c'est ce qui rattrape l'élève demain. C'est pourquoi, tout en essayant de respecter à peu près les instructions, on peut aller devant [au-delà] pour donner à l'élève ce qui lui servira aussi pour demain. » (Paul, prof physique).

Ce sont donc des rapports plus ou moins tendus que les enseignants entretiennent avec les responsables institutionnels. Avec un tel climat des relations administrative, il serait un difficile de penser à une bonne mobilisation autour de la politique d'éducation prioritaire.

Conclusion

L'analyse des expériences professionnelles des enseignants, montre que les rapports entre les acteurs politiques et les enseignants sont plus ou moins tendus, et qu'ils ne semblent pas être de nature à permettre une synergie, une optimisation des efforts autour de la politique d'éducation prioritaire. Le sentiment d'injustice et le malaise ressentis par les enseignants sont de nature à faiblir, sinon à détruire la confiance des enseignants dans cette politique gouvernementale. Puisque les intérêts des enseignants, à titre de leurs biens (primes), de leurs projets de vie (plan de carrière), au sens rawlsien, ne sont pas garantis. On pourrait alors émettre l'hypothèse que les enseignants feraient peu confiance aux acteurs institutionnels chargés d'implémenter la politique d'éducation prioritaire, et seraient également peu disposés à s'engager, ou à se mobiliser pour la réussite de la dite politique. Aussi, la conscience professionnelle qui exige de faire ce qui est juste, de faire ce qui est bien pour l'élève, et non pas simplement de satisfaire à toutes les instructions, se constituerait également en obstacle à l'application stricte des réformes. Ainsi la nature des relations professionnelles nous semble être un des facteurs, sinon le plus important facteur pour expliquer l'inefficacité de la politique de zones d'éducation prioritaire au Cameroun.

Bibliographie

- Fotso Fokam. (2014). Ces Zones d'Éducation Prioritaire où l'éducation n'est pas une priorité. *Article en ligne*.
<https://lepetitecolier.mondoblog.org/2014/11/01/zones-education-prioritaire-zep/>
- Mouafo Djontu, H. (2013). La notion de Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) au Cameroun: entreimpensé, bricolage et informalité. *Irenees.net*. http://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-1004_en.html
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Trad. Catherine A. Éd. Seuil.
- Rochex, J.-Y. (2006). Les « zones d'éducation prioritaires (ZEP). Quel bilan ? *Revue les temps modernes*, n° 637-639, pp 219-257.

Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducateur*. Yaoundé : P.U.A.

Vincent, H. (2017). *Des humains confiants et dociles*. Paris : L'Harmatan.

Thématique : Expériences et pédagogie

LE MODÈLE DE DÉMOCRATIE DE JANE ADDAMS

Université Sorbonne Paris Nord,
Laboratoire EXPERICE

Jean-Marie Bataille

Mots-clés : Addams, Démocratie, Centres sociaux

Résumé. Jane Addams (1860-1935), directrice du centre social de Hull House, prix Nobel de la Paix, a joué un rôle important dans la naissance du travail social états-uniens mais aussi dans le développement de la démocratie. Au cœur des espaces de migrations récentes principalement européennes, elle met en place une pratique visant à construire la démocratie à partir de l'expérience de ces habitants singuliers. Jane Addams a trois façons de concevoir la démocratie : la démocratie comme prise en compte des individus, ce qu'elle nomme « compréhension sympathique », la démocratie comme gain éthique, c'est-à-dire comme façon de transformer les situations qui posent problème, et enfin, la démocratie comme égalité reliée à la production de connaissances sur les phénomènes sociaux que vivent les individus.

1. Introduction

Jane Addams (1860-1935), directrice du centre social de Hull House¹, prix Nobel de la Paix², a joué un rôle important dans la naissance du travail social états-uniens³ mais aussi dans le développement de la démocratie. Son parcours est intéressant car il s'effectue dans une période où le capitalisme pervertit le modèle démocratique, où le contexte de fin de l'esclavage ne supprime pas la ségrégation, et où enfin, le patriarcat dominant empêche les femmes de prendre leur place comme citoyennes. Jane Addams s'attaque à ces différents aspects de la société américaine et cela lui vaut de nombreuses polémiques qui ont fini par masquer son héritage à la fois comme philosophe, sociologue et activiste (Deegan, 2010). Bien que centrale dans le développement de la démocratie américaine, et proche de et influençant John Dewey, philosophe de la démocratie (Hamington, 2018), sa position est citée mais peu documentée dans les articles en français (édard, 2012 ; Bernier, 2019 ; Chamberland, Bourassa, Le Bossé, 2017 ; Gillberg, Vo, 2011 ; Ward, 2013 ; William, 2010 ; Zask, 2019), davantage (Deegan, 2010 ; Hamington, 2018 ; Seigfried, 1999) ou moins en anglais (Mattson, 2011).

Pourtant à partir de son quartier d'implantation⁴, au cœur des espaces de migrations récentes principalement européennes, elle met en place une pratique visant à construire la démocratie à partir de l'expérience de ces habitants singuliers. Elle pense que la démocratie n'existe qu'à condition de se réaliser dans des aspects concrets de la vie (Bernier, 2019 : 10)⁵. Jane Addams a trois façons de concevoir la démocratie : la démocratie comme prise en compte des individus, ce qu'elle nomme « compréhension sympathique »⁶, la démocratie comme gain

¹ Hull House (1889) est le nom donné à l'un des centres sociaux les plus connus des États-Unis (Davis, 1984). Les centres sociaux s'inventent en Angleterre, terre de naissance du capitalisme avec une première occurrence dans le quartier de Whitechapel à l'Est de Londres, Toynbee Hall créé en 1884. Les centres sociaux sont à l'origine des structures d'action sociale dont le principe est de s'installer dans un quartier populaire et d'y vivre pour y être au contact de la population dans la durée.

² Pour une présentation de Jane Addams voir (Hamilton, 2018 ; Bouquet, 2012 ; Niget, 2010).

³ On la retrouve parmi les réformateurs sociaux de l'ère progressiste qui travaillent dans des centres sociaux et participent à l'émergence de nouvelles pratiques sociales (Davis, 1984). Le Goff (2013) lui attribue la naissance de l'idée de *Care*.

⁴ Le quartier représente à la fois une « unité de voisinage », celle des gens qui habitent ici, et à la fois, une communauté fondée sur le vécu d'une expérience commune de problèmes sociaux, ce qui caractérise les approches communautaires de l'époque (Ward, 2012 : 28-34).

⁵ Jane Addams est influencée par le mouvement du *Social Gospel* issu des églises (Ward, 2013 :148).

⁶ « *Sympathetic understanding* » Hamilton (2018) utilise le terme « *Sympathetic knowledge* » : connaissance sympathique.

éthique, c'est-à-dire comme façon de transformer les situations qui posent problème, et enfin, la démocratie comme égalité⁷ reliée à la production de connaissances sur les phénomènes sociaux que vivent les individus. Nous avons construit notre analyse à partir de quatorze articles de journaux⁸ mis à disposition au format numérique sur le site *Jane Addams Papers Project*⁹ où se trouvent la plupart des 500 articles qu'elle a publiés dans sa carrière et des conférences portant sur le thème de la démocratie tirées de son livre *Démocratie et éthique sociale* paru en 1902 et traduit en 2019.

Comme l'indiquent Guillemette et Luckeroff (2015), il est nécessaire de rendre explicite la méthodologie que l'on utilise lorsqu'il s'agit de la méthodologie de la théorisation enracinée (Guillemette, Luckeroff, 2012 ; Strauss, 1992 ; Byant, Charmaz, 2007). Nous avons procédé à un codage (Guillemette, Luckeroff, 2012 : 25) de ces documents (conférences et articles) pour faire apparaître progressivement des catégories d'analyse. Le codage consiste à donner un code à chaque passage qui nous paraît intéressant puis à produire pour chaque code un mémo qui précise en quoi le passage est intéressant (codage ouvert)¹⁰. Les codes ont été ensuite regroupés en catégories (codage axial). Enfin, nous avons tenté de saisir les conditions qui permettent à une unité d'analyse (Allard-Poesi, 2003 : 1) d'entrer dans les catégories que nous avons mises au jour. Ce sont ces catégories qui servent de base pour présenter l'analyse des textes. De cela, une perspective de la pensée de l'auteure se dessine que nous essayons de restituer.

2. La démocratie comme compréhension sympathique

Nous n'avons pas d'éléments directs pour savoir qui lit les articles ou suit les conférences de Jane Adams, hormis le fait que dans le livre *Démocratie et éthique sociale*, nous trouvons l'information selon laquelle les conférences regroupées dans ce livre ont été données dans « plusieurs centres universitaires » (Addams, 2019 : 33). Elle s'adresse donc à un auditoire singulier compte tenu du fait que l'accès des femmes à l'université était alors assez limité¹¹.

On ne connaît pas les classes sociales auxquelles elle s'adresse – à cette époque dans les universités françaises (Lécuyer, 1996) les classes sociales sont diverses – cependant elle semble faire comme si ces femmes étaient issues des classes supérieures. Ainsi, dans sa deuxième conférence, elle évoque une figure de la visiteuse auprès des pauvres dans laquelle son auditoire pourrait se reconnaître :

La visiteuse à la toilette soignée qui pénètre dans l'étroit logis de la blanchisseuse, encombrée de linge, n'est plus si sûre de sa supériorité sur cette dernière ; elle reconnaît qu'après tout son hôtesse représente

7

Notons avec Ward (2013) le discours ambigu du mouvement des *settlements* à l'égard des populations afro-américaine, point discuté par Deegan (2010) et la présence d'expériences singulières de centres sociaux portés par des noir·e·s ouvrant à ce qui deviendra un travail social noir (Black social work), voir leur site : <https://www.nabsw.org>

8
Tous les articles n'ont pas été mobilisés dans cette contribution même s'ils ont servi à construire les catégories d'analyse voici ceux qui n'apparaissent pas en bibliographie : Jane Addams, « One Menace to the Century, » *Unity* 47 (April 4, 1901): 71-72. <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/130> ; Miss Addams Urges New Law, *Chicago Daily Tribune*, October 27, 1902, p. 13. : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/16932> ; Margaret Halley à Jane Addams <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/1513> ; MacLaughlin à Jane Addams <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/3495> ; Has the Emancipation Act Been Nullified by National Indifference, *Survey* 29 (February 1, 1913): 565-66. : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/8974> ; Jane Addams, "As I See Women," *Ladies Home Journal* 32, (August 1915), pp. 11, 54. : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/10232> ; La Russie une pierre de touche <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/10506> ; Miss Jane Addams Tells of European Conditions in Americanization Talk, *South Bend News*, March 14, 1920, p. 20. : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/27936> ; Jane Addams, The Immigrant and Social Unrest, *Proceedings of the National Conference of Social Work*, (Chicago: Rogers & Hall Co., 1920), pp. 59-62. : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/10842>

9
<https://janeaddams.ramapo.edu>

10
Pour cette partie du codage, nous nous appuyons sur le séminaire donné par François Guillemette à l'université de Nanterre en 2018 et auquel nous avons participé. Il nous a proposé de coder un texte à partir de ces consignes.

11
Le taux de présence des femmes dans l'université, qui débute en 1860, ne dépasse guère 3 % pour monter à 10 % en 1900 dans le cas de la France (Tikhonov Sigrist, 2009 : 53). Pour Lécuyer (1996), les chiffres seraient de 3 % jusqu'à 1900 et passeraient à 10 % en 1910. Il faut noter que plus de la moitié des étudiantes sont de nationalité étrangère (Lécuyer, 1996). Par contre, aux États-Unis, le chiffre monte à 40 % pour l'université de Chicago à ses débuts (Garreau, Namian, 2017 : 90).

une valeur sociale et économique, à l'opposé de sa propre tenue immaculée et de sa position sociale, uniquement dues à son statut. (Addams, 2019 : 42)

Il n'y a probablement aucune relation entre les hommes que la démocratie ne modifie, plus vite, que la relation d'assistance, cette relation particulière entre le bienfaiteur et son bénéficiaire ; en même temps, il n'y a pas, dans notre expérience moderne, de rapport humain qui mette aussi clairement au jour l'absence d'égalité qu'implique la démocratie. (Addams, 2019 : 41)

Les relations avec les bénéficiaires de l'aide ne sont plus dans un rapport de charité, c'est-à-dire entièrement dépendantes du donateur. La résidence dans le quartier où vivent les gens permet d'entrer dans un contact au long court, et ainsi, de mieux connaître la réalité de la vie des personnes qui sollicitent une aide.

D'un autre côté, la jeune femme qui a trouvé à exprimer sa conscience sociale à travers le travail d'assistance, découvre que ses activités élargies et son contact avec d'autres expériences, non seulement augmentent son sentiment d'obligation sociale mais modifient en même temps ses idéaux. (Addams, 2019 : 68)

La visiteuse des résidences sociales découvre différents aspects du fonctionnement des familles pauvres qui sont des sortes d'apprentissage de la profession. Par exemple, les familles pauvres se préoccupent de la situation des autres familles qui habitent le même immeuble.

Une famille irlandaise, dans laquelle l'homme a perdu sa place et où la femme s'échine, par un travail à la journée, à améliorer leurs maigres revenus, prendra chez elle, sans hésiter malgré les conséquences, la veuve et ses cinq enfants qui viennent d'être mis à la rue. (Addams, 2019 : 44)

L'expérience des visiteuses dans leur rencontre avec les familles pauvres est parfois l'occasion de faire des découvertes sur la vie de ces personnes. Jane Addams donne l'exemple d'un ouvrier qui a été mis sur la liste noire suite à une grève dans laquelle il avait joué un rôle actif. La première impression que découvre la visiteuse est celle d'un homme qui reste à ne rien faire alors que sa femme trime pour nourrir la famille. Puis, avec le temps, elle comprend qu'il passe une partie de son temps à la bibliothèque où il lit des livres et se cultive. De ce fait, il joue un rôle d'intellectuel auprès d'autres travailleurs qui ont besoin d'aide pour certaines de leurs affaires. Pour bien travailler avec les habitants du quartier, il est donc nécessaire de bien les connaître, de saisir comment ils voient le monde, quelles sont leurs préoccupations et de quelle aide ils ont besoin.

D'une certaine façon, les femmes des classes supérieures qui font l'expérience de la rencontre et de la « compréhension sympathique » des personnes vivant dans la pauvreté, transforment leur perception et découvrent la situation inégalitaire qui touchent cette partie de la société. Elles peuvent potentiellement œuvrer pour faire de l'égalité comme principe démocratique, une réalité.

Il pourrait donc y avoir une connaissance sociale qui permettrait de mieux comprendre les phénomènes et de mieux agir. Jane Addams parle de « sympathie » qui veut dire concordance d'émotions, de pensées entre plusieurs personnes¹². Cette modalité de connaissance de l'autre passe par un accord des émotions. « Chaque petite histoire d'intérêt humain qui est publiée rend le monde meilleur, plus heureux. Elle rapproche les classes et les masses et crée une sympathie entre tous. » (Addams, 1910) Le vecteur de l'éthique sociale est le partage des émotions par sympathie mais aussi, du coup, des pensées qui les accompagnent. Nous retrouvons pour partie l'idée de l'« Autrui généralisé » de George Herbert Mead (2006 : 223)¹³ pour qui nous devons prendre le rôle de l'autre pour comprendre son point de vue et ainsi construire une pensée de l'intérêt général.

Il s'agit d'une éthique plus large que celle présente au sein des familles où l'on pourrait parler de morale familiale. Passer de la famille à un registre plus étendu est pour Addams un enjeu de la période présente, c'est-à-dire le début du XX^{ème} siècle. « Poursuivre une morale individuelle à une époque qui exige une morale sociale, se targuer d'efforts personnels à une époque qui exige des changements sociaux, c'est se montrer incapable

¹²<https://www.cnrtl.fr/definition/sympathie>

¹³

« Si un individu doit acquérir un "soi" au sens fort du terme, il ne lui suffit pas de prendre les attitudes des autres envers lui et envers eux-mêmes dans le processus social et d'introduire ce processus social dans son expérience personnelle. Il lui faut également, de la même manière qu'il adopte leurs attitudes envers lui et envers eux-mêmes, adopter leurs attitudes concernant les diverses phases de leur activité sociale commune ou les divers aspects de l'ensemble de leurs entreprises sociales, où ils sont engagés comme membres d'une société organisée. » (Mead, 2006 : 223).

d'appréhender la situation. » (Addams, 2019 : 34). Le chemin pour construire une morale qui soit adaptée passe par la rencontre du plus grand nombre : « si l'idéal moral d'aujourd'hui est en réalité de nature sociale, il est inévitable que ses défenseurs soient mis en contact avec les expériences morales du grand nombre, afin de penser le social de manière adéquate. » (Addams, 2019 : 35). D'ailleurs, « Nous savons d'instinct que si nous devenons méprisants à l'égard de nos semblables et limitons consciemment nos rapports à certaines catégories de personnes que nous avons par avance décidé de respecter, nous limitons considérablement, non seulement le champ de notre vie, mais aussi celui de notre éthique. » (Addams, 2019 : 37-38). L'expérience de Hull House permet à Jane Addams de se rendre compte que les « changements, encore hésitants mais concrets, émanent surtout des membres de la communauté les plus simples et les moins enclins à l'analyse. » (Addams, 2019 : 38-39). Nous avons donc deux raisons de faire appel à la compréhension sympathique : pour construire une éthique sociale, c'est-à-dire où des valeurs sont mises en lumière comme vecteur de la construction démocratique de la société et parce que les personnes soumises aux transformations sociales peuvent avoir élaboré des perspectives inédites pour faire exister la démocratie¹⁴.

3. La démocratie comme gains éthiques

Le travail des enfants est une question complexe qui demande du temps pour être appréhendée dans toutes ses dimensions. La résidente de Hull House peut dans un premier temps « reprocher aux femmes leur manque de douceur envers leurs enfants, leur impatience et leur rudesse à leur égard » (Addams, 2019 : 50). Elle pourra être choquée par le fait que les parents exigent de leurs enfants de leur donner ce qu'ils gagnent. Des éléments de contexte pourraient la renseigner sur pourquoi les choses se déroulent ainsi. Il faut savoir que dans ces années 1890-1900, un travailleur peut se retrouver très vite sur la touche et n'être plus en mesure de travailler à 35 ans « et dans la plupart des cas son salaire est à son maximum à entre vingt et trente ans » (Addams, 2019 : 53)¹⁵.

La conception du travail des enfants est à l'époque bien éloignée de notre vision actuelle. « Les visiteuses commirent longtemps l'erreur, sans avoir les mêmes excuses que les parents, de vouloir mettre les enfants au travail de bonne heure, dans leur empressement à pousser les familles à être autonomes. » (Addams, 2019 : 54). Ainsi « Le directeur d'un très grand établissement commercial, employant de nombreux enfants, put démontrer lors d'une enquête sur le travail des enfants que ceux qu'il employait qui avaient moins de quatorze ans, étaient les protégés de dames philanthropes qui lui avaient demandé de les prendre. » (Addams, 2019 : 55). De même pour les parents fraîchement immigrés, et qui eux-mêmes ont travaillé très jeunes : « Un parent italien ou bohémien qui a travaillé dans les champs depuis son enfance a du mal à comprendre que le travail long et monotone dans les usines auquel s'adonne son enfant est beaucoup plus exigeant que le travail intermittent en plein air qu'on lui demande. » (Addams, 1905).

Manque alors un principe éthique qui interroge ces pratiques. Florence Kelley à partir de son étude du travail des enfants en propose un (1905). Pour elle, l'enfance est un moment qui doit être préservé pour que les enfants fassent les apprentissages qui en feront des citoyens formés. « L'enfant mis au travail prématurément est sans arrêt opprimé par l'éternelle question des moyens de subsistance, et même les plus petits, de par leur sensibilité, se trouvent écrasés par les soucis de la vie. » (Addams, 2019 : 55). D'autres choses sont à considérer : « le garçon qui, en travaillant trop tôt, essaie d'aider sa mère veuve, peut contribuer à faire baisser les salaires, ajouter un analphabète de plus à la société et mettre un terme au développement d'un futur travailleur. » (Addams, 2019 : 55)

Le fait d'interdire le travail des enfants n'est pas non plus une réponse évidente. En effet, le travail des enfants permet aux familles de s'en sortir financièrement. Lorsque les enfants ne travaillent, plus les mères doivent travailler plus. Cela a des effets sur l'éducation des enfants qui peuvent alors se retrouver plus souvent seuls, confrontés à la vie de la rue pouvant les entraîner vers la délinquance. L'approche du problème du travail des enfants par Florence Kelley et Jane Addams est plus globale et prend en compte l'ensemble des paramètres. Leur

¹⁴

Cette notion est à corréliser avec celle de « *loving perception* » des féministes travaillant sur le genre : « sensible aux transactions épistémiques entre les individus d'un groupe sur leurs différentes façons de comprendre un problème et sur leurs manières collectives de le résoudre. » (Point, 2020).

¹⁵

Dans l'enquête *Maps and Papers* qui reprend celle de Charles Booth (1840-1916), première du genre (Topalov, 1991, 2004), consistant à faire une cartographie des quartiers ouvriers en indiquant pour chaque foyer quelle est la situation par rapport à l'emploi, le salaire, la composition du foyer, l'équipe de Hull House confirme ce que Booth avait remarqué, les travailleurs pauvres peuvent plonger dans la pauvreté au moindre accident de la vie.

solution est plus holiste et tient compte des répercussions possibles au lieu d'en laisser la responsabilité sur les familles. Une fois cela posé, il faut alors tenir compte de l'impact pour la société de l'éducation des enfants qui ne travaillent plus. Le choix des familles nouvellement immigrées d'envoyer leur enfant à l'école est ainsi à comprendre.

Certains des partisans les plus enthousiastes de la législation sur le travail des enfants et des lois sur l'éducation obligatoire sont les parents qui sacrifient les traditions du vieux monde, ainsi que les revenus indispensables de leurs jeunes enfants, par loyauté envers les lois de leur pays d'adoption. Il est certain que le sacrifice sincère pour la loi de la nation est une bonne base pour le patriotisme, et comme il ne s'agit pas d'une question doctrinaire, les femmes ne sont pas exclues, et les mères qui lavent et frottent pour le maigre soutien de leurs enfants disent parfois avec force : "Il faudra un an avant qu'il puisse aller travailler sans enfreindre la loi, mais nous sommes venus dans ce pays pour donner une chance aux jeunes et nous n'allons pas commencer par leur faire faire ce qui n'est pas bien". (Addams, 1905)

On voit ici que les bonnes intentions ne suffisent pas, il est nécessaire de prendre en compte l'ensemble des paramètres et pour cela, il faut se sentir concerné par l'impact des décisions et prendre le temps de connaître la réalité de la vie des familles. Les gains éthiques sont une façon d'envisager comment améliorer la démocratie en mettant en avant un principe qui est le résultat de l'analyse de l'ensemble des paramètres qui touchent un problème. Ainsi, le gain éthique consiste à « gagner » sur la qualité de vie des enfants en faisant valoir un principe qui permet de dépasser la question du travail des enfants. Considérer que les enfants ont une enfance, enfance nécessaire pour construire le citoyen de demain, permet à la fois de les extraire du travail qui ne prend pas en compte ce principe, et à la fois, de leur proposer une instruction qui prolonge l'idée de construction du futur citoyen.

Jane Addams met en avant différentes pratiques qui génèrent une dynamique démocratique soit l'approfondissement de cet idéal. Par exemple, elle pointe la nécessité du débat, le besoin d'une presse libre ou encore le développement des moyens de communication. Concernant le vote, l'important n'est pas de permettre à cette institution d'exister mais de le faire vivre. Elle prend pour cela la question du vote des femmes qui n'est pas encore établi à son époque.

Si nous voulons que la démocratie progresse au même rythme que les événements, nous devons avoir une liberté de parole absolue et insister pour que les gens qui ne sont pas satisfaits de l'état actuel des choses soient autorisés à exprimer leur opinion et que nous nous réunissions en forum commun pour savoir ce que les gens pensent de notre condition sociale actuelle. (Addams, 1905b).

En Angleterre en 1865, naît un nouveau vocable, le reportage tiré du verbe *to report*, rendre compte. Les personnes chargées de faire ces reportages feront découvrir une réalité alors inconnue (Charles Dickens, Jack London, Emile Zola...). « Les soi-disant "muckrakers"¹⁶ qui ont décrit la condition du travail et du capital en Amérique et exposé la corruption politique et le vice ont fait beaucoup pour aider le mouvement d'élévation. » (Addams, 1910b). Le développement de la presse joue donc un rôle important pour la démocratie¹⁷. La presse participe à la construction d'une opinion mais aussi permet de monter en généralité. D'ailleurs, Robert Park, ancien journaliste, participera à la création de l'école de Chicago.

Les journaux exposent également les criminels financiers et, ce faisant, placent nos affaires sur une meilleure base financière. Les journaux contribuent également à l'amélioration des conditions de travail et aident ainsi les travailleurs. Chaque petite histoire d'intérêt humain qui est publiée rend le monde meilleur, plus heureux. Elle rapproche les classes et les masses et crée une sympathie entre tous. Le vrai journal rend aussi le vice hideux et aide à l'éradiquer. (Addams, 1910b)

¹⁶Fouille-merde.

¹⁷

« En effet, la Déclaration des droits offre des garanties contre certains empiètements spécifiques des fonctionnaires gouvernementaux sur la liberté individuelle, comme les arrestations arbitraires. Elle a institué les conditions morales et psychologiques de l'autonomie gouvernementale en garantissant les droits à la liberté d'expression, à la liberté de la presse, à la liberté de réunion, au libre choix de la croyance. (Dewey 1989, 49-50) » (Bernier, 2019 : 7)

La circulation des idées est donc un moyen puissant pour que la démocratie se propage comme pratique, et non comme dogme, en permettant à chacun·e de se construire une opinion. À Hull House, Jane Addams mettra à disposition des journaux dans la langue des immigrés qui habitent autour du centre social.

Vous savez que les chemins de fer, le télégraphe, les lignes téléphoniques rapprochent les communautés et que, ce faisant, les gens apprennent davantage du bien que du mal. Les moyens de communication modernes ont étendu la civilisation et ont permis d'apporter la lumière dans les endroits sombres. (Addams, 1910b)

La question du vote des femmes agite la société américaine. Jane Addams balaye l'idée que les femmes ne seraient pas concernées par cette question (elles seraient prises par la mode ou le bavardage, ce qui en dit long sur l'ambiance patriarcal qui règne à l'époque) : « Les femmes dans leur ensemble ne veulent pas voter, mais si on leur accordait le droit de vote, elles l'exerceraient chaque fois qu'une question touchant à leurs droits serait en jeu. » (Addams, 1910b). En fait, il est des domaines qui seraient alors mieux pris en compte comme l'éducation, la santé ou la salubrité.

Dans les différents domaines cités par Jane Addams, il est fait appel à une autre façon de construire la démocratie, de sortir des dogmes et des institutions dites démocratiques comme le vote. La question centrale est pour elle de construire les conditions d'une discussion sur les valeurs que nous défendons. Cette « éthique sociale »¹⁸ ne nécessite pas d'avoir des qualités particulières, chacun·e peut contribuer au débat¹⁹.

Le gain éthique consiste donc à trouver le principe qui permet d'interroger les pratiques. Ce principe est élaboré à partir de la compréhension sympathique et de la perspective de l'éthique sociale. L'existence d'une information libre facilitant le débat entre les citoyen·nes participe du travail d'élaboration de principe éthique communs. Le droit de vote active la possibilité du débat et l'envie de construire de tels principes. Mais, ces principes peuvent être aussi déduits des analyses de la réalité, dans la filiation des journalistes, au travers d'une démarche sociologique de production de connaissances.

4. Démocratie et égalité, via la construction d'une connaissance sociologique

L'Amérique est le lieu d'expansion du capitalisme né en Angleterre, Addams est consciente de l'usage ambiguë qui est fait du concept de démocratie aux États-Unis. Elle cherche d'ailleurs à mettre en porte-à-faux le principe d'égalité qu'elle promeut en montrant par une étude sociologique de la situation des immigrés que ce principe n'est pas appliqué dans ce cadre. Nous nous intéressons ici à ce troisième aspect qui consiste à construire des connaissances de type sociologique²⁰ pour agir sur les croyances comme celle d'une démocratie américaine fondée sur l'égalité²¹.

Le capitalisme américain a fait de la démocratie un étendard lui permettant d'intervenir partout sur la planète non sans avoir tordu l'idée de démocratie. Addams est parfaitement au courant de comment l'économie s'impose au

¹⁸ « Selon les protagonistes du Social Gospel, comme le pasteur Walter Rauschenbusch, le "progrès" recherché consiste à passer d'une éthique individualiste (de type libéral où seul l'individu est apte à déterminer la justesse de sa conduite devant dieu), à une éthique collective ou "éthique sociale". » (Ward, 2013 : 149)

¹⁹ « Comme Dewey l'affirme contre une vision minimaliste de la démocratie, ce n'est pas le triomphe numérique de la règle de la majorité qui constitue l'esprit de la démocratie, mais l'inclusion de principe de toutes les personnes dans la prise de décision parce que toutes sont appréciées pour leurs contributions uniques. Pour W.E.B. Du Bois (1975, 144) également, « le véritable argument en faveur de la démocratie » est la reconnaissance de la valeur des sentiments et des expériences de chaque personne en tant que ressource inestimable pour la communauté et la croyance conséquente en la capacité inhérente d'apprentissage de ses membres. C'est pourquoi il affirme que « si la démocratie tente d'exclure les femmes, les Noirs, les pauvres ou toute autre classe sociale en raison de caractéristiques innées qui n'interfèrent pas avec l'intelligence, alors cette démocratie se paralyse elle-même et dément son nom ». (Seigfried, 1999 : 211) [nous soulignons]

²⁰ Pour Deegan, Jane Addams possède tous les attributs de la sociologue (Deegan, 1988); elle enseigna à l'université de Chicago (Bouquet, 2012 : 16).

²¹ Principe qui peut être complètement dévoyé : « un idéal peut facilement être instrumentalisé comme justificatif à des actions dont le sens est détaché des actions posées en son nom. » (Bernier, 2019 : 9).

sein même de questions qui devraient être réglées à partir des enjeux liés à la construction de citoyens. Ainsi, elle donne ici un exemple très concret, celui des agents gouvernementaux qui vérifient si les personnes qui arrivent sur le sol américain connaissent la constitution alors que les enjeux sont ailleurs dans les démarches des industriels pour recruter des paysans pauvres de l'Europe qui pourront travailler à bas coûts dans leur industrie (Addams, 1905).

Il existe une ambivalence sur laquelle prospère le capitalisme, à savoir que les valeurs du capitalisme semblent défendre l'idée de liberté. Or, sur cette base, c'est au contraire la coercition des travailleurs étrangers qui se met en place. Là où l'immigré peut apparaître comme quelqu'un qui voyage pour être libre, en fait, un travailleur asservi à des conditions de travail très difficiles, soit le prolétariat, apparaît.

Le système moderne de l'industrie et du commerce présuppose la liberté d'occupation, de voyage et de résidence ; plus encore, il repose malheureusement dans une large mesure sur l'hypothèse d'un corps de chômeurs et de non-qualifiés, prêts à être absorbés ou abandonnés selon les exigences de la production (Addams, 1905)

Cela peut aller jusqu'à produire une immigration de contrebande pour répondre aux besoins des industries à la recherche de la main d'œuvre la plus corvéable possible. Les réseaux mafieux côtoient alors le champ commercial.

Ignorons-nous le million de faux papiers de naturalisation aux États-Unis, émis et dissimulés par la politique commerciale, dans l'intérêt de notre connaissance inquiète que les pouvoirs commerciaux et gouvernementaux sont curieusement alliés, bien que nous professions que le second n'a aucun lien avec le premier et aucun contrôle sur lui ? (Addams, 1905)

À l'époque où Jane Addams s'exprime sur la question de l'immigration, la société américaine est traversée de tensions autour et à propos de l'immigration. Certains souhaiteraient qu'on arrête l'immigration alors que dans le même temps, de nombreux immigrés quittent les États-Unis pour rejoindre l'Europe en pleine ébullition depuis la révolution russe de 1917.

Mais en limitant le sujet à un examen de l'affirmation maintes fois répétée que notre nation atteint rapidement la limite de ses capacités d'assimilation, que nous recevons de nouvelles masses d'immigrants au risque d'estomper les traits et les caractéristiques que nous nous plaçons à appeler américains, avec son corollaire que le niveau de vie national est en danger d'avitaillement permanent, une certaine demande supplémentaire peut légitimement être faite au savant. (Addams, 1905)

À partir de ces prémices, Jane Addams construit une analyse de l'immigration sous plusieurs aspects : comment fonctionne l'américanisation et comment se construit le processus d'immigration. Au fond, la question des flux migratoires n'est pas suffisante pour comprendre les enjeux de l'immigration. Jane Addams déplace la question sur le terrain de l'américanisation qui recouvre pour partie celle de la démocratie. Si aux débuts du XIX^{ème} siècle, l'immigration était principalement liée à des questions politiques, elle devient de plus en plus reliée à des enjeux économiques. Et ces logiques économiques qui se glissent dans le processus d'immigration ont un impact sur la question de l'américanisation. La simple connaissance de la constitution américaine apparaît comme une logique formelle d'entrée en démocratie et non un moyen efficace de construire des citoyens. « À l'heure actuelle, comme nous le savons, l'importation réelle d'immigrants est laissée en grande partie à l'énergie des compagnies de navigation et aux agents de main-d'œuvre contractuelle qui sont assez enthousiastes pour éviter les lois restrictives. » (Addams, 1905). D'un côté, les compagnies de navigation proposent le voyage moyennant des dettes contractées auprès d'elles et qui asservissent les candidats à l'immigration. D'un autre côté, les élus municipaux utilisent les immigrés comme des voix pour faire basculer le vote en leur faveur.

Dès qu'ils font la connaissance de l'agent maritime de leur village, au moins jusqu'à la naissance d'un petit-enfant sur le nouveau sol, les immigrants sont soumis à divers processus d'exploitation de la part d'intérêts purement commerciaux et égoïstes. Cela commence par les représentants des lignes transatlantiques et leurs alliés, qui convertissent les propriétés paysannes en argent, et fournissent aux futurs émigrants des fournitures inutiles. Les courtiers en passeports manufacturés envoient leurs clients par étapes successives sur des milliers de kilomètres vers un port qui leur convient. En chemin, les yeux des émigrants sont soignés pour qu'ils puissent passer le test physique ; on leur apprend à lire suffisamment bien pour qu'ils puissent passer le test d'alphabétisation ; on leur prête suffisamment

d'argent pour qu'ils échappent au test de pauvreté ; et lorsqu'ils atteignent l'Amérique, ils sont si désespérément endettés qu'il leur faut des mois pour rembourser tout ce qu'ils ont reçu, période pendant laquelle ils sont complètement sous le contrôle du dernier courtier de la ligne, qui a son bureau miteux dans une ville américaine. (Addams, 1905)

La connaissance acquise par les résidentes de la réalité de la vie des immigrés est montrée dans cette citation. Pour que les immigrés puissent profiter de la démocratie, il est nécessaire de les considérer comme des citoyens, parties prenantes de la vie démocratique américaine. Il faut aussi comprendre que connaître la constitution n'est qu'une approche formelle de la démocratie, alors que dans le même temps un « marché » de l'immigration d'un côté et d'achats de voix de l'autre, met à mal cette perspective démocratique. La production d'une connaissance sociologique de ce phénomène permet ainsi d'interroger le discours sur la démocratie.

5. Conclusion

Si nous avons l'impression que Jane Addams laisse assez peu d'éléments pour saisir le modèle d'intervention qu'elle préconise, on peut découvrir finalement une série d'exemples qui nous aident à comprendre ce qui s'est développé à Hull House. La démocratie vue par Addams est cohérente avec celle de Dewey, c'est-à-dire plutôt centrée sur les dynamiques démocratiques que sur les institutions, plutôt le vote comme moyen de poser des problèmes que, seulement, comme droit. L'éthique sociale, autre pilier de sa pratique, se fonde sur une compréhension sympathique des personnes fréquentant le centre social, soit un partage de leurs émotions et de leurs pensées. Par ce chemin, un accès à la complexité des histoires de vie et des problématiques sociales vécues est possible. Quant à ce qu'il faut en faire, le pragmatisme sert de boussole en mettant l'accent sur les effets concrets que certaines pratiques permettent, quitte à savoir en changer si nécessaire.

Bibliographie

- Addams, J. (1914). Democracy and Social Ethics, *Cyclopedia of American Government Journal* 1 (1914), pp. 563-564. : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/9476>
- Addams, J. (1910a). Public Schools Aid World To Grow Better, *Boston American*, July 8, 1910 : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/7186>
- Addams, J. (1910b). Public Schools Aid World To Grow Better," *Boston American*, July 8, 1910 : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/7186>
- Addams, J. (1905a). Recent Immigration: A Field Neglected by the Scholar, *University Record*, Vol. IX, No. 9 (Jan. 1905): 274-284. : URL : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/3867>
- Addams, J. (1905b). Tenth General Meeting of the Congress of Religion, *Unity* 55 (July 27, 1905): 364-65. : <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/3901>
- Addams, J. (1901). *Report of the Sunset Club, One Hundred and Eighth Meeting, Held at the Palmer House*, February 14, 1901, pp, 228-41. <http://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/129>
- Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. Dans Y. Giordano, *Conduire un projet de recherche dans une perspective qualitative* (pp. 245-290). Caen: EMS. https://www.researchgate.net/profile/Florence-Allard-Poesi/publication/315785373_Coder_les_donnees/links/58e4b4880f7e9bbe9c94dcde/Coder-les-donnees.pdf
- édard, A. (2012). Les réponses sociales au travail du sexe des femmes : quelle place pour le renouvellement démocratique des interventions sociales ? *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), 227-244. <https://doi.org/10.7202/1016357ar>
- ernier, N. (2019). L'Autogouvernement selon John Dewey et Jane Addams : défis et obstacles d'un idéal inachevé. *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1067469ar>
- Bouquet, B. (2012). Deux pionnières-fondatrices du travail social à visée collective et politique : Jane Addams et Alice Salomon. *Vie sociale*, 2, 11-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.122.0011>
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The Sage Handbook of Grounded Theory*. Sage.

- Chamberland, M., Bourassa, B. & Le Bossé, Y. (2017). Bien-être, développement du pouvoir d’agir des personnes et des collectivités et apprentissage tout au long de la vie. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 65–79. <https://doi.org/10.7202/1040771ar>
- Davis, F. A. (1984). *Spearheads for Reform, The Social Settlement and the Progressive Movement 1890-1914*, Rutgers University Press. New Brunswick, New Jersey.
- Deegan, M. J. (2010). Jane Addams on citizenship in a democracy. *Journal of Classical Sociology*, 10(3), 217-238. URL : <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.960.5239&rep=rep1&type=pdf>
- Deegan, M.-J. (1988). *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918*, New Brunswick, New Jersey : Transaction.
- Gillberg, C. & Vo, L. (2011). Approche pragmatiste de la connaissance et de l'apprentissage dans les organisations. *Management & Avenir*, 43, 410-427. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0410>
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2015). Introduction : les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives*, 2(1), 1–11. <https://doi.org/10.7202/1028098ar>
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée, Fondements, procédures et usages*, Presses de l'Université de Québec.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory), dans Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée, Fondements, procédures et usages*, Presses de l'Université de Québec. p. 11-35
- Glaser, B.G. & Strauss, A.A. (2010). *La découverte de la théorisation ancrée, Stratégie pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Hamington, M. (2018). *Jane Addams*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL : <https://plato.stanford.edu/entries/addams-jane/>
- Kelley, F. (1905). *Some Ethical Gains Through Legislation*, New-York : The Macmillan Company : <https://archive.org/details/someethicalgains00kell/page/n13/mode/2up>
- Lécuyer, C. (1996). Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e République : l'étudiante, *lio. is toire emmes et sociétés* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 01 janvier 2005, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cli/437>; DOI : 10.4000/cli.437
- Le Goff, A. (2013) *Care et démocratie radicale*, PUF, coll. Cares Studies.
- Mattson, K. (2011). 10. Consolider les fondements de la démocratie : le mouvement des centres sociaux aux USA durant l’ère progressiste. Dans : Marie-Hélène Bacqué éd., *La démocratie participative: Histoire et généalogie* (pp. 191-209). Paris: La Découverte. DOI : <https://doi.org/10.3917/dec.bacqu.2011.01.0191>
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Coll. le Lien social.
- Niget, D. (2010). Agnew Elizabeth, *From Charity to Social Work* & Louise W. Knight, *Citizen & Louise W. Knight, Jane Addams* », *revue d'histoire de l'enfance irrégulière* » En ligne , 12 2010, mis en ligne le 21 juin 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rhei/3216>
- Point, C. (2020). Pour une pédagogie de la vulnérabilité, *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* En ligne , XII-1 2020, mis en ligne le 16 juin 2020, consulté le 26 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejpap/1961> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejpap.1961>
- Seigfried, C. H. (1999). Socialiser la démocratie : Jane Addams et John Dewey, *Philosophy of the Social Sciences*, Vol. 29 No. 2, June 1999 207-230 © 1999 Sage Publications, Inc. DOI : [10.1177/004839319902900203](https://doi.org/10.1177/004839319902900203)
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L’Harmattan.
- Tikhonov Sigrist, N. (2009). Les femmes et l’université en France, 1860-1914, *is toire de l'éducation* En ligne , 122 2009, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1940> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1940

- Topalov, C. (2004). Raconter ou compter ? L'enquête de Charles Booth sur l'East End de Londres (1886-1889), *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 22(1), 107-132. <https://www.cairn.info/revue-mil-neuf-cent-2004-1-page-107.htm>
- Topalov, C. (1991). La ville, « terre inconnue ». L'enquête de Charles Booth et le peuple de Londres, 1886-1891, *Genèses Sciences sociales et histoire* (5), 4-34. doi : 10.3406/genes.1991.1075, URL : https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1991_num_5_1_1075
- Ward, J. (2013). Le mouvement des settlements et les populations afro-américaines : engagement ou oubli ?. *Vie sociale*, 4, 143-155. <https://doi.org/10.3917/vsoc.134.0143>
- Williams, M. S. (2002). Représentation de groupe et démocratie délibérative : une alliance malaisée. *Philosophiques*, 29(2), 215-249. <https://doi.org/10.7202/006252ar>
- Zask, J. (2019). Retour sur la notion perdue d'autogouvernement. *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1067470ar>

Thématique : Formation et développement professionnel

**LES DIMENSIONS TERRITORIALES DE LA FORMATION PAR ALTERNANCE EN
TRANSFRONTALIER**

Rachid Belkacem*, **Peter Dörrenbächer****, **Ines Funk****, **Birte Nienaber*****, **Isabelle Pigeron-Piroth*****,
Andrea Kotosz****, **Claudia Polzin-Haumann****, **Christina Reissner****

* Université de Lorraine
2L2S, UniGR-Center for Border Studies

** Université de la Sarre
Fachrichtung Gesellschaftswissenschaftliche Europaforschung
Et Fachrichtung Romanistik, UniGR-Center for Border Studies

*** Université du Luxembourg
Institut de Géographie et d'aménagement du territoire, UniGR-Center for Border Studies

**** Université de Lorraine
Laboratoire LOTERR, UniGR-Center for Border Studies

Ce travail émane d'un groupe de chercheurs, membres de l'UniGR –Center for Border Studies, intéressés par les questions relatives à l'emploi et à la formation transfrontalière.

Mots-clés : formation, travail frontalier, marché du travail transfrontalier, Grande Région Saar-Lor-Lux

Résumé. *Ce papier s'intéresse à la construction de dispositifs de formation dans un contexte transfrontalier. Il se focalise sur la Grande Région Saar-Lor-Lux au carrefour de quatre pays (la France, le Luxembourg, la Belgique et l'Allemagne) en raison de la forte croissance du travail frontalier. Il montre que la construction de qualifications transférables d'un territoire à un autre est un enjeu fondamental pour ces territoires qui s'inscrit dans un véritable processus de construction territoriale multi-acteurs et multi-niveaux. Cette analyse montre que l'élaboration de ces programmes de formation comme l'apprentissage a été permise par une forte volonté politique régionale et européenne. Cette dernière a apporté un cadre à de nombreuses initiatives localisées stimulées par une coopération transfrontalière de proximité. Les territoires ont été ainsi capables d'apprentissage et d'invention.*

La formation en général et, la formation professionnelle en particulier, font l'objet d'une littérature abondante. Dans les travaux de Naville (1956) ou encore d'Iribarne (1978) en France, elle est analysée comme un processus permettant l'élévation des qualifications, de l'habileté, de la maîtrise. Dans les années 1980 et 1990, les travaux du GREE (Rose et Friot, 1996) vont encore plus loin en analysant la formation comme un rapport social fondamental résultat d'un long processus de construction sociale. Dans la continuité et dans une perspective socioéconomique, d'autres travaux (Belkacem et Pigeron-Piroth, 2020) vont insister quant à eux sur deux logiques d'action complémentaires que permet la formation professionnelle. La première est opérationnelle. Elle permet en effet de favoriser l'adaptation rapide des salariés à leur poste de travail et à leur environnement de travail. La seconde logique est de type structurel. La formation permet aussi de doter les actifs salariés d'une économie ou d'un territoire de qualifications nécessaires pour le fonctionnement de leurs entreprises. Ce faisant, la formation permet d'agir sur deux importants leviers des processus de travail. L'un, plus individuel, est la motivation-satisfaction chez les salariés que génèrent les actions de formation continue, favorisant leur productivité du travail. L'autre, plus collectif, est l'efficacité du travail, une dimension importante de la compétitivité des entreprises. Si l'ensemble de ces travaux part des individus, de l'entreprise ou encore de l'organisation de travail pour questionner la formation professionnelle, peu de recherches se sont intéressées à la dimension territoriale des dispositifs de formation et plus particulièrement dans un contexte transfrontalier. C'est un sujet crucial à un moment où l'on observe une forte croissance de la mobilité transfrontalière des travailleurs. C'est particulièrement le cas de la Grande Région Saar-Lor-Lux, au carrefour de quatre pays européens (la France, le Luxembourg, la Belgique et l'Allemagne).

Au sein de ce grand espace, au cœur de l'Europe Occidentale, environ 250 000 personnes travaillent et habitent dans deux pays différents. Ils traversent ainsi quotidiennement ou au moins une fois par semaine la frontière pour se rendre sur leur lieu de travail. Quels sont les dispositifs de formation professionnelle les concernant ?

Comment sont-ils construits et organisés ? Ces questions sont importantes surtout dans ce contexte de grande hétérogénéité des conceptions, mais aussi des cultures, des modalités de mise en œuvre, des contenus de la formation professionnelle, voire de ses financements (CEDEFOP, GREE ; Gras, 2010). Dans ce contexte transfrontalier où le travail frontalier est devenu une composante importante des dynamiques du marché du travail transfrontalier, la construction de qualifications transférables d'un territoire à un autre est devenue alors un enjeu fondamental. Elle s'inscrit dans un véritable processus de construction multi-acteurs et multi-niveaux comme le montrent des travaux récents sur le sujet (Nienaber, Dörrenbächer et Funk, 2020). Ce papier se propose de faire le point sur ce sujet de la construction de dispositifs de formation en contexte transfrontalier au sein de la Grande Région Saar-Lor-Lux.

Il commencera par définir précisément le champ géographique de cet examen pour proposer ensuite un bilan succinct des dispositifs de formation existants en insistant sur la formation par alternance en transfrontalier, pour enfin se concentrer sur quelques dispositifs d'apprentissage en transfrontalier.

1. Champ de l'étude : La Grande Région

La Grande Région Saar-Lor-Lux est un espace transfrontalier composé de la Lorraine pour la France, de la Wallonie pour la Belgique, de la Sarre et de la Rhénanie-Palatinat pour l'Allemagne et, en son cœur, du Luxembourg (cf. figure 1). Au sein de cet espace, nous observons depuis le début des années 1980 une forte croissance du nombre de travailleurs frontaliers, c'est-à-dire des personnes habitant d'un côté de la frontière et qui traversent la frontière pour se rendre sur leur lieu de travail.

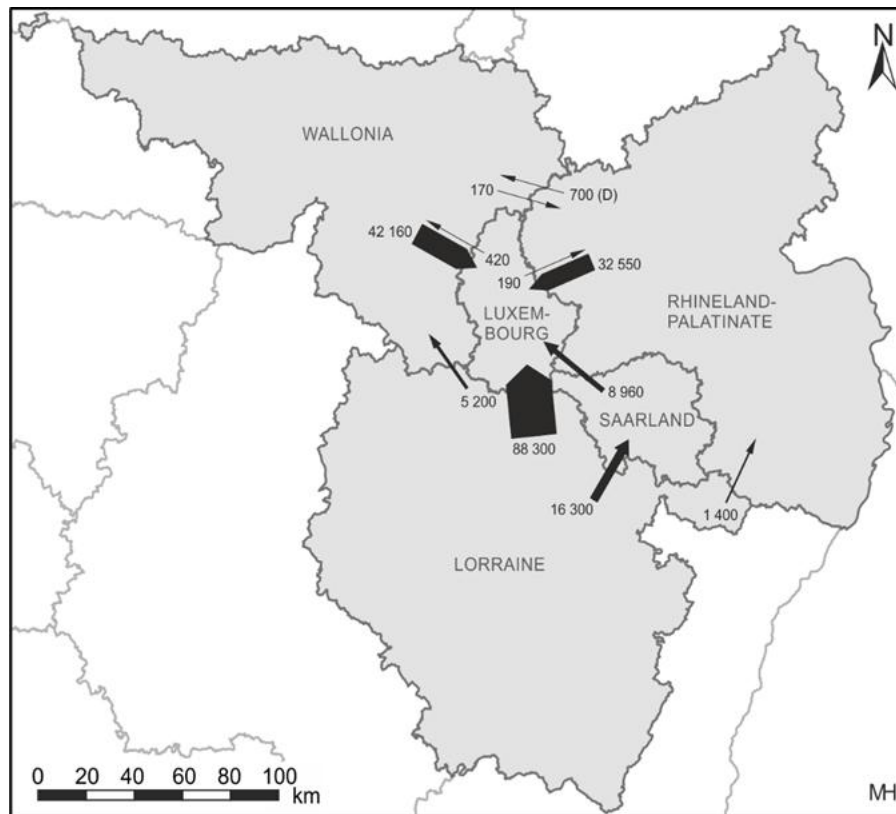
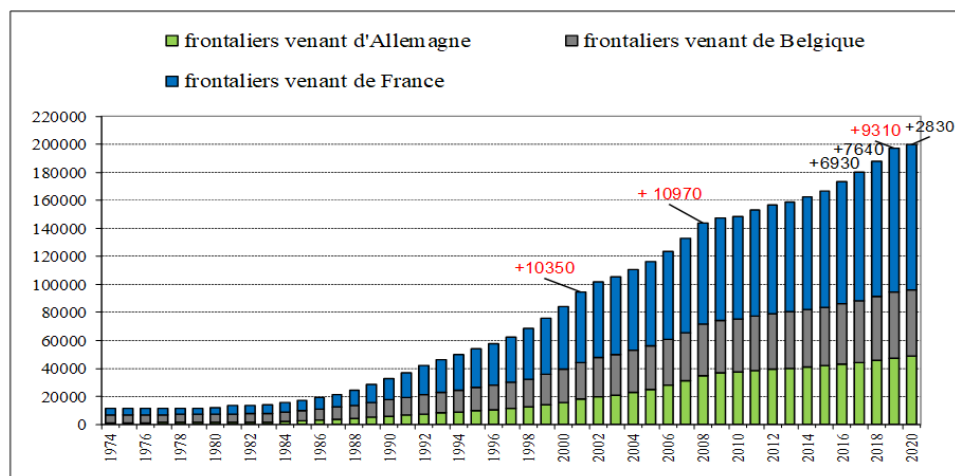


Figure 1 : Les flux de travail frontalier dans la Grande Région (2019)

Source : Université du Luxembourg (cartographie M. Helfer), d'après les données IBA/OIE

La Lorraine en France, ancienne région intégrée à la Région Grand Est depuis la réforme territoriale française de janvier 2016, est le principal territoire de résidence de ces travailleurs frontaliers vivant dans cette Grande Région. Ils sont, en effet, plus de 100 000 à se rendre par ordre d'importance au Luxembourg (88 300), en Allemagne (16 300) et en Belgique (5 200) pour aller travailler (figure 1). Comme on le voit sur cette carte, le Luxembourg est le principal pays de destination des travailleurs frontaliers vivant dans la Grande Région Saar-Lor-Lux. Ce petit pays dynamique attire également de nombreux travailleurs frontaliers résidant en Sarre et en

Rhénanie-Palatinat (41 510) et en Wallonie (42 160). L'ensemble des travailleurs frontaliers sont présents dans tous les pans de l'activité économique du Luxembourg où ils occupent un peu moins de la moitié des emplois intérieurs du pays. Comme le montre la figure 2, la progression de leurs effectifs dans ce pays a été forte depuis le début des années 1980. Ces mobilités générées par le travail traduisent une forte interdépendance et complémentarité de ces différents territoires frontaliers composant la Grande Région. Le Luxembourg et les Länder allemands de Sarre et de Rhénanie-Palatinat ont des besoins croissants en main-d'œuvre et en qualifications dans tous les segments de leur activité économique. La Lorraine et la Wallonie, caractérisées par des taux de chômage relativement élevés comparativement à la moyenne de la Grande Région, disposent de réserves en personnels pour répondre à ces besoins.



Source : Université du Luxembourg d'après les données IGSS/CCSS

Source : années 1974 à 1984 : annuaire statistique du STATEC, tableau B241 (situation au 1er octobre)
années 1985 à 1991 : données historiques IGSS (situation au 31 mars)
à partir de 1992 : données IGSS (situation au 31 mars)

Figure 2 : Les travailleurs frontaliers au Luxembourg de 1974 à 2020

Dans ce contexte transfrontalier, la formation sous toutes ses formes, et encore plus la formation professionnelle, va constituer un important enjeu pour ces territoires de la Grande Région. Des travaux récents (Pigeron-Piroth et Belkacem, 2020) ont mis en lumière trois déséquilibres majeurs du marché du travail transfrontalier qui devraient s'amplifier dans les années à venir. Le premier déséquilibre est de nature quantitative. Il s'explique par de nouvelles dynamiques démographiques particulièrement dans les régions frontalières du Luxembourg. Du fait du vieillissement de la population active qui se fait déjà fortement sentir au sein de certains territoires en Allemagne, et dans une moindre mesure en Wallonie et en Lorraine, les ressources en personnels sont de moins en moins disponibles face à des besoins en qualifications croissants surtout au Luxembourg, en Sarre et en Rhénanie. C'est particulièrement le cas dans les secteurs de la santé, du social, mais également dans les secteurs de la construction, de l'industrie, des hôtels-restaurants. Un rapport de l'EURES (2018) corrobore ces observations. Il cerne 180 métiers déjà en tension au sein de la Grande Région Saar-Lor-Lux et toutes les composantes régionales de la Grande Région sont concernées. Un des signes de ces tensions est la provenance de personnels de plus en plus éloignés des frontières surtout pour le Luxembourg. Le second déséquilibre est de nature qualitative. En raison des évolutions technologiques (révolution numérique, digitalisation, développement durable), nous observons des transformations en profondeur des systèmes d'organisation du travail dans les entreprises affectant tant les contenus en tâches et en opérations des postes de travail que leur relation. Nous constatons ainsi de nouveaux besoins en compétences autour des métiers du numérique, de la manipulation et du traitement des informations, et en raison du vieillissement des populations, des besoins de compétences également et de plus en plus dans les domaines de la santé et du social. Enfin, troisième et dernier déséquilibre, non pas des moindres, il s'agit du décalage croissant entre d'un côté les temps de production de ces qualifications dans la sphère de la formation et, de l'autre côté, les besoins de plus en plus immédiats de l'économie en nouvelles compétences et qualifications. Ces déséquilibres sont renforcés dans une situation transfrontalière par la difficulté de reconnaissance réciproque de certains diplômes et surtout par les aspects linguistiques (Polzin-Haumann et Reissner, 2020).

2. De plus en plus de dispositifs de formation tournés vers le marché du travail transfrontalier

Avec le développement du travail frontalier et des déséquilibres croissants du marché du travail transfrontalier, nous observons un foisonnement de nouveaux dispositifs de formation en transfrontalier impliquant des acteurs situés à des niveaux différents de part et d'autre des frontières. Cette croissance du nombre de programmes de formation en transfrontalier s'est inscrite dans trois registres très complémentaires :

- Suivant une volonté politique régionale et européenne ;
- Suivant des initiatives localisées favorisées par une coopération transfrontalière de proximité ;
- et suivant un mouvement de professionnalisation des contenus de formation initiale des institutions de formation situées à proximité des frontières.

2.1. Une volonté politique pour dépasser les frontières

Cette forte volonté politique régionale et européenne s'est inscrite dans les orientations de la construction européenne dès le Traité de Rome de 1957 visant à favoriser la mobilité des travailleurs au sein de l'espace européen. Dans la Grande Région, elle s'est concrétisée par les initiatives suivantes visant à favoriser la formation professionnelle en transfrontalier (FPT) :

- En 2014, entre le Conseil régional de Lorraine et le Land de la Sarre, un accord-cadre pour la coopération transfrontalière en formation professionnelle initiale et continue est signé. Il fera office de modèle pour beaucoup d'autres initiatives par la suite.
- La même année, associant cette fois-ci toutes les composantes de la Grande Région, un accord-cadre relatif à la formation professionnelle en transfrontalier est signé le 5 novembre 2014 à Trèves. Ce dernier va contribuer à apporter un cadre légal pour toutes les actions de formation en transfrontalier.
- Dans le même sens, un accord de coopération dans le domaine de l'apprentissage est signé le 26 mai 2015, par les Ministres français et luxembourgeois.
- Enfin, même si la formation n'a pas été l'objet direct de cette initiative politique, le Traité d'Aix-La-Chapelle signé le 22 janvier 2019 est une autre marque de cette volonté politique. Rappelons-le, cet accord vise explicitement à promouvoir la coopération transfrontalière et à renforcer les liens culturels entre la France et l'Allemagne.

Cette volonté politique va consister à définir en fin de compte les cadres dans lesquels vont se construire beaucoup de dispositifs de FPT. Nous retenons ici les plus importants.

2.2. Des initiatives localisées favorisées par la coopération transfrontalière de proximité de part et d'autre des frontières

De nombreux dispositifs existent comme le diplôme d'infirmier franco-allemand depuis 2015, des programmes de formation en apprentissage entre le lycée professionnel de Sarreguemines et des entreprises sarroises (Globus, Möbel Martin, Usine Michelin). On peut ajouter le programme « Smart energy 4.4 » depuis 2018. Ce dernier vise la formation continue et l'intégration transfrontalière des travailleurs qualifiés dans la Grande Région. Il concerne le domaine de l'efficacité énergétique, le stockage de l'énergie et la gestion énergétique, des sujets d'actualité. Ce programme associe les quatre pays de la Grande Région. On peut encore retenir le programme FagA/CAMT Centre d'aide à la mobilité transfrontalière. L'objet de ce programme est d'augmenter la mobilité transfrontalière en proposant des stages et des expériences dans le pays voisin. Dans le même sens, un partenariat entre le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) et la Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (HTW), sous l'égide de la Communauté d'agglomération de Forbach Porte de France a mis en place deux formations dans le domaine de l'économie de la santé, celui de Gestionnaire d'établissements médicaux et médico-sociaux et celui du management des institutions sanitaires et sociales en Grande Région ainsi que la mise en place d'un séminaire de formation « Sensibilisation à la communication interculturelle » qui a débuté en juillet 2011. A côté de ces actions, nous observons dans la sphère de la formation initiale, un fort mouvement de professionnalisation des contenus de formation, orienté vers le marché du travail transfrontalier au sein des lycées et composantes universitaires comme les IUT localisés à proximité directe des frontières.

2.3. Un mouvement de professionnalisation des contenus de formation initiale dans les zones frontalières

Entre le Luxembourg, la Wallonie et la Lorraine, la moitié de l'offre de formation dans le supérieur est aujourd'hui dédiée à des formations courtes professionnalisantes (AGAPE, 2018). Nous illustrons ici ce point par ces exemples :

- Six différents types de DUT sur des thématiques transfrontalières rien que pour les IUT localisés à Longwy et Thionville (exemple le DUT finance comptabilité Europe orienté vers le marché du travail luxembourgeois) ;
- Des Licences professionnelles construites avec les acteurs privés comme entre autres la chambre des salariés du Luxembourg concernant les métiers de la comptabilité, du contrôle de gestion, de la fiscalité et du management des organisations en transfrontalier ;
- Des diplômes d'ingénieurs technologues orientés également vers le transfrontalier comme celui sur les Banques – Assurances – Europe de l'IUT de Longwy
- Sans oublier, un Master in Border Studies construit par l'Université de la Grande Région impliquant des universités de cet espace transfrontalier ...

Ces cursus de formation comprennent pour la plupart des stages de plusieurs semaines dans des entreprises de l'autre côté des frontières ainsi que des projets tuteurés réalisés en partenariat avec des entreprises. Ces aspects vont d'ailleurs être renforcés dans le cadre du BUT (Bachelor Universitaire de Technologie) qui va remplacer à la rentrée prochaine (septembre 2021) les DUT dans les IUT. Comme on le voit les initiatives sont importantes et ont donné lieu à des dispositifs de formation en transfrontalier très variés. Ces derniers ont nécessité un processus de construction bi- tri et multilatéraux dans un cadre supranational européen. Ces programmes de formation en transfrontalier montrent enfin que les territoires de la Grande Région Saar-Lor-Lux sont de véritables ressources capables d'apprentissage et d'invention.

3. Les dispositifs d'apprentissage en transfrontalier : un processus de construction multi-niveaux et multi-acteurs

L'apprentissage en transfrontalier, lorsqu'un jeune réalise la formation théorique dans un pays et la formation pratique dans un autre, a constitué la principale modalité des actions de formation en transfrontalier permettant de tirer avantage du contexte transfrontalier (Nienaber, Dörrenbächer, Funk, 2020 ; Jacoby, 2020). Ce dispositif est présenté comme une source d'avantages non seulement pour les apprentis qui recherchent des voies d'insertion sur le marché du travail transfrontalier tout en continuant à se former, mais également pour les entreprises qui trouvent ainsi des solutions à leurs besoins en personnels et en compétences. La construction de ces dispositifs a nécessité un processus collectif permis à la fois par des acteurs régionaux des différents côtés des frontières et également des acteurs transfrontaliers.

3.1 L'apprentissage en transfrontalier entre la Lorraine et la Sarre

Mis en place en juin 2014, ce dispositif concerne aujourd'hui plusieurs domaines professionnels et métiers dont les plus importants sont les mécaniciens industriels, mais aussi les bouchers, les coiffeurs, etc. En juin 2015, le premier contrat signé l'a été en partenariat avec l'entreprise Michelin (à Hombourg, en Sarre). Il a concerné deux jeunes Lorrains qui étudiaient à Yutz en Moselle. Fin 2019, 65 contrats sont en cours (Nienaber, Dörrenbächer et Funk, 2020). Pour la majorité, ce sont des contrats d'apprentis français qui réalisent leur stage pratique dans des entreprises sarroises. La construction de ce dispositif de formation s'est appuyée sur des processus d'apprentissage à la fois individuels et collectifs, intra-régionaux, interrégionaux et transfrontaliers par le biais d'échanges intra- interrégionaux et transfrontaliers. Les principaux acteurs régionaux ont été les chambres de commerce, les services d'orientation et de placement, les entreprises, les écoles professionnelles. Tandis que les acteurs transfrontaliers ont été le centre spécialisé pour la FT, les médiateurs de FT de Sarrebruck, des interlocuteurs centraux comme l'OIE, la Task Force Travailleurs transfrontaliers et le réseau EURES Grande Région. De nombreuses réunions se sont tenues avec ces différents acteurs pour trouver des solutions aux contraintes réglementaires générées par des cadres institutionnels de la formation très différents de part et d'autre des frontières comme l'impossibilité de créer un diplôme unique ou encore sur la définition même des stages et de leurs contenus. La solution adoptée a été alors de sanctionner la formation en apprentissage par deux diplômes, français et allemand reconnus respectivement dans les deux pays. C'est, comme le notent Nienaber, Dörrenbächer et Funk (2020), learning by doing - apprendre en faisant et en privilégiant des solutions pragmatiques.

3.2. L'apprentissage transfrontalier entre le Luxembourg et les pays frontaliers : une pratique très réglementée

Le Luxembourg a légalisé la formation par apprentissage en transfrontalier en 2008 (Loi sur la réforme de la Formation Professionnelle). Ses règles sont édictées dans l'article 37 de cette Loi. Ce dispositif qui s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des jeunes de 16 à 25 ans, concerne les trois pays frontaliers du pays (France, Allemagne et Belgique) où les jeunes en apprentissage peuvent réaliser leur formation théorique, leur formation pratique étant assurée dans tous les cas dans une entreprise localisée au Luxembourg. L'apprentissage en transfrontalier ne doit cependant concerner que des domaines de formation qui ne sont pas assurés par le système scolaire et universitaire du pays. Une liste de métiers autorisés est régulièrement publiée par décret dans le mémorial (Journal officiel). Actuellement, 101 métiers (liste de 2019) sont concernés par l'apprentissage en transfrontalier. Ils concernent tous les pans de l'activité économique du pays qui marquent des besoins de plus en plus importants et généralisés de compétences. On y trouve en effet les métiers du sanitaire et médico-social, de la construction, de l'artisanat, de l'industrie, du commerce, des cafés-hôtels-restaurants, de la gestion, des banques, des assurances, ... Depuis la rentrée scolaire 2017/2018, de nouvelles formations BTS par apprentissage en transfrontalier ont été intégrées dans ce dispositif. En 2013, on dénombrait 300 apprentis en transfrontalier. Aujourd'hui, en raison du contexte sanitaire particulier, cet effectif a chuté de moitié (en 2020, environ 150 contrats en cours).

4. Conclusion

La construction de dispositifs de formation en transfrontalier est devenue un enjeu fondamental pour les territoires de la Grande Région dans un contexte de forte croissance du nombre de travailleurs frontaliers et de déséquilibres croissants du marché du travail transfrontalier. Les contraintes sont cependant nombreuses en raison des différences institutionnelles et culturelles, des différences dans les niveaux de prise de décision politique et les modes de financement de part et d'autre des frontières. Mais les territoires de la Grande Région ont fait preuve de créativité en sachant construire des ponts permettant de dépasser ces différences (exemple du dépassement de la contrainte de reconnaissance des diplômes en délivrant deux diplômes reconnus dans chacun des territoires concernés). Parmi ces contraintes, une des plus importantes reste de savoir communiquer dans la langue du voisin. Des concepts spécifiques pour l'apprentissage et l'enseignement des langues dans des contextes transfrontaliers font en effet encore défaut (Nienaber, Dörrenbächer, Pigeron-Piroth, Belkacem, Helfer, Polzin-Haumann, Reissner, 2021, 303-305). Sur cette question cruciale, un projet est en cours au Centre européen pour les langues vivantes afin d'élaborer une conception de l'éducation aux langues en milieu de formation professionnelle. A long terme, le projet vise à réunir des chercheurs et des praticiens ainsi que des acteurs politiques, économiques et éducatifs. Face au processus de construction multi-acteurs et multi-niveaux (cf. supra), une coopération multilatérale semble la seule réponse possible aux défis et enjeux actuels.

Bibliographie

- AGAPE Lorraine Nord. (2018). Quelle offre de formation transfrontalière. *Info-Observatoire*, 39.
- Belkacem, R. & Pigeron-Piroth, I. (2020). Marché du travail transfrontalier : quelles équations à résoudre? *Les Cahiers de La Grande Région*, 2, 1-32.
- Pigeron-Piroth, I., & Belkacem, R. (2020). La formation dans la Grande Région : réalités et défis. *Les Cahiers de La Grande Région*, 3, 1-35.
- Cedefop. (2008). Regards sur la formation professionnelle en France.
- Cedefop. (2009). Qualité des systèmes d'enseignement et de formation professionnels et pilotage par objectifs - Analyse transnationale dans sept États membres.
- Cedefop. (2010). The development of national qualifications frameworks in Europe
- De Puydt, C., & Reiff, P. (2012). La formation professionnelle continue au Grand-Duché de Luxembourg, *STATEC, Bulletin*, 1.
- D'iribarne, A. (1978). Note complémentaire sur les qualifications et leurs évolutions ». La qualification du travail : de quoi parle-t-on ? Paris : La Documentation Française.
- Dörrenbächer H.P. (2018): Die Großregion: ein grenzüberschreitender Berufsbildungsraum? In K. Pallagst, A. Hartz, A. & B. Caesar (Ed.), *Border Futures – Zukunft Grenze – Avenir Frontière. Zukunftsfähigkeit grenzüberschreitender Zusammenarbeit* (pp. 286-302). Hannover,
- Funk, I., Nienaber, B. & Dörrenbächer, H.P. (2020). La formation professionnelle transfrontalière en tant que processus d'apprentissage et mobilisation du savoir transfrontaliers. In G. Hamez & J.-M. Defays, (Ed.), *Réalités, perceptions et représentations des frontières de l'Union Européenne* (pp. 95-115).

- Funk, I., Nienaber, B. & Dörrenbächer, H.P. (2020). Processus d'apprentissage régionaux dans la région frontalière Sarre-Lorraine. Un exemple de formation professionnelle transfrontalière en alternance. *Les Cahiers de La Grande Région*, 3, 24–28).
- Funk, I., Nienaber, B. & Dörrenbächer, H.P. [à paraître]: Cross-border vocational training as processes of cross-border learning. *Europa Regional*.
- Jacoby, L. (2020). Eclairage sur l'apprentissage transfrontalier au Luxembourg. *Les cahiers de la Grande Région*, 3, (29 – 35)
- Nienaber, B., Dörrenbächer, H.P., Pigeron-Piroth, I., Belkacem, R., Helfer, M., Polzin-Haumann, C. & Reissner, C. (2021): Using cross-border mobility in vocational education and training in the Greater SaarLorLux region. In D. Cairns, (Ed.): *The Palgrave Handbook of Youth Mobility* (pp. 297-307), London: Palgrave Macmillan.
- Naville P. (2020). Essai sur la qualification du travail », *Population*, 11(3), 570-570.
- Polzin-Haumann, C. & Reissner, C. (2020): (Sprach-)Grenzen überschreiten. Zur Rolle der Sprache(n) in der Großregion. Traverser les frontières et les langues dans la Grande Région. In G. Hamez & J.-M. Defays, (Ed.), *Réalités, perceptions et représentations des frontières de l'Union Européenne* (pp. 117-135).

Thématique : Ruralité

HABITER LE TERRITOIRE PAR LE PROJET D'ETABLISSEMENT COMPARAISON DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ALPINS FRANCO-ITALIENS

Stéphane Bonnet*

* Université d'Aix-Marseille, laboratoire ADEF (UR 4671), stephane.bonnet@univ-amu.fr

Mots-clés : Etablissement scolaire (E.P.L.E.), projet d'établissement, politique éducative territorialisée, comparaison régions alpines françaises et italiennes, chef d'établissement.

Résumé.

Face aux inégalités scolaires d'origine sociale et géographique le territoire apparaît comme une opportunité à la fois pédagogique et didactique facilitant les apprentissages et la motivation des élèves. A partir des concepts d'ancrage territorial et de territorialisation, nous formons le concept d'habiter le territoire. Il se décline fonctionnellement en organisation socio-politico-économique, appropriation des ressources et appartenance identitaire. Ces trois fonctions constituent les critères d'analyse des projets de 21 établissements alpins du 2nd degré situés dans l'académie d'Aix-Marseille et la Métropole de Turin. L'étude comparative des modalités d'habiter le territoire montre que les établissements français ont tendance à s'ancrer territorialement par les interrelations des acteurs locaux tandis que les établissements italiens utilisent davantage leur marge d'autonomie avec le territoire. Dans les deux cas, les établissements ne sont pas encore parvenus à élaborer une politique d'établissement en synergie avec les projets de territoire.

Dans les années 60, au moment des premières déconcentrations, la sociologie a montré que notre système éducatif uniforme (Vincent, 1994) créait de fortes inégalités. L'origine sociale joue un rôle déterminant sur le devenir scolaire et professionnel des élèves (Bourdieu & Passeron, 1970). La réflexion sur l'école en milieu rural menée notamment par l'Observatoire Ecole et Territoire a mis en lumière la solidité des acquis des élèves (Alpe et al., 2016) mais aussi des inégalités territoriales d'éducation et d'orientation (Champollion, 2013). Aujourd'hui la relation échec scolaire et origines socio-économiques a pu être démontrée à l'échelle d'un territoire, faisant ainsi prendre conscience de la persistance des inégalités territoriales en matière d'éducation (Boudesseul, 2017). Depuis les années 80 un vaste mouvement de déconcentration et de décentralisation s'est traduit dans le domaine scolaire par le recours récurrent au territoire comme ressource pédagogique, éducative et politique (Van Zanten & Rayou, 2017). Les établissements scolaires, qui bénéficient d'une autonomie pédagogique, administrative et financière, interagissent dans le cadre des politiques éducatives nationales avec les acteurs locaux et le monde associatif. Les établissements pourraient devenir de véritables « acteurs de développement local » selon Angela Barthes et al. (2021 : 3) dans le cadre notamment de la mise en œuvre des « éducations à » et des « territoires apprenants » (Bier et al., 2010).

Alain Bouvier et al. (2017), proposent que les chefs d'établissement soient les « pilotes » des nouvelles « interactions éducation-territoire », dont les objectifs stratégiques apparaissent dans les projets d'établissement. Reprenant cette proposition, nous analysons sous l'angle d'une politique éducative territorialisée, des inter-personnalités et des actions communes, 21 projets d'établissement alpins de l'académie d'Aix-Marseille (Alpes de Haute-Provence et Hautes-Alpes) et de la Métropole de Turin qui a en charge la compétence éducation aux côtés de la Région Piémont.

1. Questions de méthode

1.1. Le choix du terrain d'étude

Le choix de la zone alpine, rurale et montagnarde, permet d'observer l'établissement scolaire dans un contexte où les interactions avec le territoire sont pertinentes en raison de la faible densité de population, de l'isolement et des difficultés de mobilité. La figure 1 situe les villes où sont implantés les établissements dans la réalité géographique alpine. Bien qu'historiquement proches, l'organisation scolaire diffère d'un versant à l'autre des Alpes. Les neuf établissements italiens (un lycée professionnel, un lycée agricole, un lycée polyvalent et un lycée général à Pignerol, un collège multisite et un lycée polyvalent à Oulx) sont administrés par la Métropole de Turin.

Depuis les lois sur « l'autonomie administrative » de 1999, les régions et les établissements ont bénéficié d'une large autonomie pédagogique qui vise à territorialiser les politiques éducatives des premier et second degrés (Baldacci et al., 2015). En 2015 les Métropoles italiennes ont pris en charge les compétences du département, créant ainsi dans le domaine scolaire une continuité de l'école maternelle au lycée. La gestion des personnels et des moyens reste cependant de la compétence de l'Etat par l'intermédiaire des « bureaux scolaires régionaux ». Côté français, les établissements sont situés dans le nord-est des Hautes-Alpes (2 lycées professionnels, 1 lycée agricole, 1 cité scolaire et 7 collèges) et des Alpes de Haute-Provence (1 collège et 1 collège multisite) qui dépendent administrativement de l'académie d'Aix-Marseille.



Figure 1 Localisation des établissements du panel

L'optique comparatiste franco-italienne met en perspective les modalités de territorialisation des établissements dans des conditions similaires. Comme le note Luisa Lombardi (2021 : 106) « cette démarche exprime pleinement son potentiel dans la recherche *intime*, de la part de chacun, d'une meilleure compréhension des phénomènes éducatifs ».

1.2. Les projets d'établissement comme charte de gouvernance établissement-territoire

La bipolarisation constitutive de l'établissement français le place au cœur de tensions multiscalaires. Il reçoit des injonctions sous forme de normes de la part du national qu'il doit « territorialiser » dans son environnement proche dans l'objectif d'une plus grande réussite des élèves (Condette, 2015). Cette mission lui a été attribuée dès la création de son statut en 1983, en même temps qu'une autonomie relative. Le projet d'établissement, consubstantiel de l'autonomie attribuée à l'établissement public local d'enseignement, a été introduit par la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 et complétée par la circulaire de mai 1990. La loi de 1989 dispose ainsi dans son article 18, que « les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux ». Le projet d'établissement exprime et fixe les choix pédagogiques et la politique éducative de l'établissement pour une durée comprise entre 3 et 5 ans. Elaboré par les différents partenaires, particulièrement au sein du conseil pédagogique, il est adopté par le conseil d'administration de l'établissement. Il a été conforté par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 qui « envisage comme prolongement du projet d'établissement un processus de contractualisation sur des objectifs définis entre l'autorité académique et les EPLE » (Delahaye et al., 2006 : 8). Le contrat d'objectifs (code de l'éducation, article R. 421-4) « définit les objectifs que l'établissement doit atteindre pour satisfaire aux

orientations nationales et académiques ». Le projet d'établissement (code de l'éducation, article R. 421-3) dans ce nouveau contexte recense les axes de progrès et les modalités d'action que l'établissement doit mettre en œuvre pour atteindre les objectifs.

Ces dispositions introduisent d'une part une différenciation de traitement des injonctions nationales selon les réalités contextuelles et d'autre part un « empowerment local » destiné à mobiliser réellement les acteurs de la communauté éducative. Le projet apparaît ainsi comme un outil de pilotage des équipes qui « consentent à faire taire (du moins pendant un certain temps) leurs divergences et à laisser tomber leurs luttes de pouvoir pour se fédérer autour d'un projet commun dont la conception et la mise en œuvre sont coordonnées, soit par une personne ou un ensemble de personnes capables (et reconnus capables) d'exercer le leadership nécessaire et indispensable » (Dutercq et al., 2015 : 98). Sous l'impulsion du chef d'établissement, le projet est par conséquent l'outil contractuel juridiquement solide et indispensable à la réalisation des missions de l'établissement scolaire dans le cadre des politiques publiques d'éducation, de sa marge d'autonomie et des ressources locales. Les références au territoire sont toutefois peu nombreuses dans la circulaire de 1990. Nous relevons les quelques occurrences « spécificité », « environnement territorial », « ressources locales », « exploiter les informations collectées localement » qui envisagent la notion de territoire de façon contextuelle vague et non comme une entité à part entière. De même l'absence d'une politique éducative cohérente est souvent relevée dans la littérature scientifique : « [...] on constate que nombre de « projets d'établissement » ne sont souvent que des documents formels, additionnant de multiples actions qui ne traduisent pas une synergie effective de l'équipe enseignante (et, plus largement, de l'ensemble des personnels) » (Delahaye et al., 2006 : 12). Dans le domaine pédagogique l'autonomie de l'établissement peut entrer en conflit avec la liberté pédagogique individuelle des enseignants qui « prend le pas sur la recherche de cohérence, ce qui peut se traduire par un mille-feuille de projets et de dispositifs et une grande diversité des pratiques en matière d'évaluation (Franchi et al., 2019 : 28).

Si dans le domaine des interrelations avec le territoire le leadership des chefs d'établissement de l'Education nationale est en tension, il s'exerce pleinement dans l'enseignement agricole. En effet les chefs d'établissement ont dans leurs attributions une mission d'animation et de développement des territoires. Les enseignements des lycées agricoles ne dépendent plus d'un programme national mais découlent des besoins et des ressources locales. De même en Italie depuis la mise en place de l'autonomie scolaire au début des années 2000 (Ferrajoli, 2011), les programmes disciplinaires ont été abolis et 20% du curriculum national doit être adapté localement, sans commune mesure avec une autonomie « corsetée » typiquement française (Delahaye et al., 2006 : 10). Les établissements italiens du premier et du second degré ont l'obligation de rédiger un document administratif, le plan triennal de l'offre de formation (figure 2), dont les grandes lignes sont identifiées par le chef d'établissement à partir d'un diagnostic intégrant le contexte local (Baldacci et al., 2015). Le plan triennal est rédigé par le conseil des enseignants puis voté par le conseil d'administration. Il est un outil de pilotage qui présente de façon exhaustive (jusqu'à 156 pages dans notre corpus) les objectifs stratégiques de l'établissement. Sa forme imposée induit une forte territorialisation de l'établissement qui rend compte par ce document contractuel de la mise en œuvre de son autonomie en fonction du contexte et des ressources locales.

| | |
|--|--|
| 1 – L'école et son contexte | Analyse du contexte et des besoins du territoire ; Caractéristiques principales de l'établissement ; Liste des infrastructures et des ressources structurelles ; Ressources professionnelles |
| 2 – Les choix stratégiques | Priorités déduites du rapport d'autoévaluation ; Objectifs formatifs prioritaires ; Plan pour l'amélioration ; Principaux éléments d'innovation |
| 3 - L'offre de formation | Objectifs atteints à la sortie ; Enseignements et cadre horaire ; Curriculum de l'établissement ; Alternance école-entreprise ; Initiatives d'enrichissement curriculaire ; Activités prévues en relation avec le plan national école numérique ; Evaluation des apprentissages ; Actions de l'école pour l'inclusion scolaire |
| 4– L'organisation | Modèle d'organisation ; Organisation des services et des rapports avec le public ; Réseaux et conventions ; Plan de formation des enseignants ; Plan de formation des personnels de service |
| 5 – Le suivi, la validation et l'évaluation | Professeur.s volontaire.s désignés par le chef d'établissement et conseil des professeurs |

Figure 2 Les rubriques du plan triennal de l'offre de formation des établissements italiens (traduit par nos soins)

1.3. Ancrage territorial, territorialité, et habiter

Nous tentons d'établir une distinction entre ces trois concepts fonctionnels du territoire qui apparaissent souvent comme interchangeable dans la littérature scientifique (Debarbieux, 2009). L'ancrage territorial est majoritairement employé pour décrire les liens voire l'attachement d'une personne ou d'une structure pour son contexte territorial. Dans le monde économique il est employé pour définir le caractère localisé d'une entreprise par opposition à un « nomadisme mondialisé » (Zimmermann, 2005). Le site Géoconfluence (2019) définit l'ancrage territorial comme « le sentiment d'appartenance des individus, ou collectivement des sociétés, à un espace. Le territoire étant défini par l'appropriation de l'espace, l'ancrage est une composante de cette appropriation ». L'ancrage territorial implique la fonction d'appartenance et la fonction identitaire. L'établissement scolaire est ainsi ancré dans le territoire en partie par ses personnels, les élèves qui le fréquentent et leurs familles. Le concept de « territorialité » selon le site Géoconfluences (2021) « exprime, outre un contenu juridique d'appropriation, un sentiment d'appartenance, mais aussi d'exclusion, et un mode de comportement au sein d'une entité, quelle qu'en soit l'étendue, quel que soit le groupe social qui le gère. Les territoires sont l'objet d'affects collectifs et individuels ». La territorialité représente le territoire conçu de façon symbolique comme le lieu des rapports sociaux et des rapports de pouvoir, c'est-à-dire des interconnexions qui façonnent à la fois consciemment et inconsciemment les parcours des uns et des autres entre identité et ressources territoriales (Girault & Barthes, 2016). Il s'agit d'une appropriation locale par des projets communs dans laquelle le territoire constitue tout autant une ressource que les établissements. Pour Pierre Champollion (2020) la territorialité correspond ainsi « à une nouvelle façon d'habiter ». Le concept d'habiter moderne réunit les fonctions d'appropriation et d'appartenance mais également « l'empowerment local », qui s'appuie sur les projets de territoire (Courlet et al., 2013). Nous nous référons ici à l'épistémologie de la géographie. Celle-ci accorde « une place centrale au concept d'habitat et à ses dérivés – habitant, habitation, habiter. Ils peuvent servir « d'instruments efficaces d'appréhension de l'organisation de l'espace des sociétés et de la spatialité » selon Lévy et Lussault (2013 : 475). Jean-Christophe Gay propose une définition fonctionnelle du territoire basée sur les limites qui structurent l'espace. Le géographe identifie « trois catégories anthropologiques pour les comprendre à toutes les échelles, correspondant à leurs trois fonctions » (Gay, 2021) : organisation, appartenance / appropriation et protection. Nous postulons ainsi que l'établissement scolaire habite son territoire par une politique territorialisée concertée avec le projet de territoire (organisation), par l'ancrage territorial de ses personnels (appartenance) et par sa territorialisation qui consiste en l'appropriation des ressources territoriales grâce à sa marge d'autonomie. La fonction de protection n'entre pas dans le champ de l'analyse des projets d'établissement mais a sa pertinence dans le cadre de l'étude des représentations des chefs d'établissement.

1.4. La construction de la grille d'analyse des projets d'établissement

La grille de la figure 3 détaille les domaines d'analyse des liens entre le projet d'établissement et le territoire par rapport aux trois fonctions définies plus haut. Nous nous sommes reportés aux rubriques du projet d'établissement italien (figure 2) pour décliner chaque domaine en items. Nous avons également complété le choix des items à observer dans les projets d'établissement à l'aune des propositions avancées par les sénateurs Lafon et Roux dans leur rapport sur l'évolution des liens entre école et territoire : prise en compte des inégalités territoriales, décliner la politique éducative au plus près des territoires et renforcer le dialogue entre les collectivités territoriales et l'institution scolaire (2019 : 5).

La première partie de notre grille d'observation s'attache à évaluer l'existence d'une politique d'établissement en lien avec les réalités territoriales. Nous avons d'abord évalué sa capacité à prendre en compte la réalité d'un travail de diagnostic en lien avec le diagnostic de territoire. L'élaboration de la politique de l'établissement a la possibilité de s'appuyer sur les objectifs des projets de territoire (Courlet et al., 2013). En complément, des échanges peuvent avoir lieu avec les élus locaux, le monde associatif, culturel, économique et social. Le fait que des acteurs et des structures territoriales soient nommés dans le projet indique selon nous, outre une connaissance de celui-ci, une reconnaissance des partenariats et non plus une relation interpersonnelle informelle. Les auteurs (Bouvier et al., 2017) relèvent une évolution de la conception du territoire vers une forme réseautée. Ainsi l'inscription de l'établissement dans un projet de réseau comme il en existe dans les académies d'Aix-Marseille a été prise en compte dans notre grille d'analyse. Les projets et actions inter-degrés, dont fait partie la formation commune des personnels, ont souvent l'objectif de développer la liaison entre le premier degré et le second degré d'une part, et le collège et le lycée d'autre part. Des partenariats avec l'enseignement supérieur sont présents dans les projets d'établissement des lycées. Les nouvelles directives laissent une plus grande latitude à l'établissement dans la

durée du projet, ce qui a une influence sur la politique de l'établissement. La variation de la durée peut ainsi traduire une volonté d'inscrire le travail dans un temps plus ou moins long en fonction des contraintes locales. Le deuxième domaine, les interrelations entre les acteurs de l'établissement et ceux du territoire, participe d'une fonction d'appartenance et d'identité. Dans notre étude nous postulons que les acteurs de l'établissement (direction, enseignants, éducation, administration, service) développent le sentiment d'appartenance et d'identité. Les personnels peuvent nouer des liens pédagogique-éducatifs avec les acteurs du territoire dans des domaines variés comme l'éducation à la santé, l'éducation à l'éco-citoyenneté, l'éducation au patrimoine ou encore l'amélioration du climat scolaire. Dans le cadre de l'éducation à l'orientation, les stages en entreprise des élèves sont l'occasion pour les établissements de rencontrer les entrepreneurs locaux et leurs associations professionnelles. L'établissement peut faire le choix d'une organisation interne (professeurs-documentalistes, conseillers principaux d'éducation, référents) en direction du territoire avec la mobilisation des acteurs selon leur statut, leurs compétences et leur volonté. Certaines actions culturelles notamment ont lieu en partenariat étroit avec les collectivités en raison de la clause de compétence générale. Elles peuvent être officialisées en France par un contrat d'objectifs tripartite (établissement-rectorat-collectivité). Les établissements ont aussi la possibilité de mener des actions inter-degrés dans le cadre des parcours éducatifs ou dans le domaine de la programmation des pratiques disciplinaires et éducatives. Enfin les parents et leurs fédérations sont sollicités notamment dans l'objectif « d'une co-éducation ». Comme habitants du territoire, ils peuvent aussi être acteurs et relais de l'établissement auprès du monde associatif, économique et social.

Le troisième domaine fait l'hypothèse que la marge d'autonomie dont dispose l'établissement et qu'il utilise en direction du territoire favorise l'appropriation territoriale. La diffusion du projet d'établissement est ainsi rendue nécessaire afin de réaliser cette appropriation. Celui-ci peut aussi rendre compte des actions coanimées et/ou cofinancées par les collectivités territoriales. Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'établissement étant manifestement d'adapter les directives nationales aux réalités locales, le projet d'établissement décrit parfois la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. Enfin certains établissements proposent sous forme d'option des formations spécifiquement adaptées aux caractéristiques locales qui peuvent conduire à une modification ou hybridation du curriculum national.

| Elaboration d'une politique d'établissement en lien avec le territoire | Interrelations entre les acteurs de l'établissement et ceux du territoire | Marge d'autonomie de l'établissement utilisée avec le territoire |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Référence à un diagnostic de territoire • Elus et acteurs territoriaux sollicités, prise en compte du projet territorial • Les acteurs du territoire sont nommés dans le projet • Prise en compte d'un projet de réseau ou des autres niveaux scolaires • Durée de validité du projet d'établissement | <ul style="list-style-type: none"> • Liens pédagogique-éducatifs • Interlocuteurs du territoire dans l'établissement • Actions avec les collectivités, présence d'un contrat d'objectifs tripartite • Projets et actions inter-degrés • Quelle.s place.s pour les parents d'élèves ? | <ul style="list-style-type: none"> • Publicité du projet d'établissement • Projets clairement en commun avec le territoire • Etablissement formateur, innovation pédagogique • Formations en adéquation avec les besoins du territoire • Modification ou hybridation territoriale du curriculum |

Figure 3 Grille d'analyse détaillée

Chacun des 21 projets d'établissement a été étudié dans un premier temps en fonction des éléments de la grille analyse (figure 3). Les 15 items ont été évalués de 0 à 3 en fonction du nombre d'occurrences dans le projet d'établissement. L'item « durée de validité du projet d'établissement » est évalué 1 si le projet a une durée de 3 ans, 2 pour 4 ans et 3 pour 5 ans et plus. L'item « publicité du projet d'établissement » est affecté d'un indice 1 si seuls les axes du projet sont publiés et d'un indice 3 s'il est publié in extenso. Dans un deuxième temps les indices des 5 items de chaque domaine ont été additionnés pour chaque établissement. L'établissement est alors représenté par trois indices correspondant aux trois domaines. Dans un troisième temps nous avons calculé la moyenne des indices des collèges français puis italiens pour chaque domaine. Nous avons fait de même pour les lycées.

2. Les tendances que révèle l'étude

Les figures 4 et 5 présentent les résultats de l'analyse des projets d'établissement des collèges et des lycées. Nous comparons les trois domaines d'analyse précédemment définis.

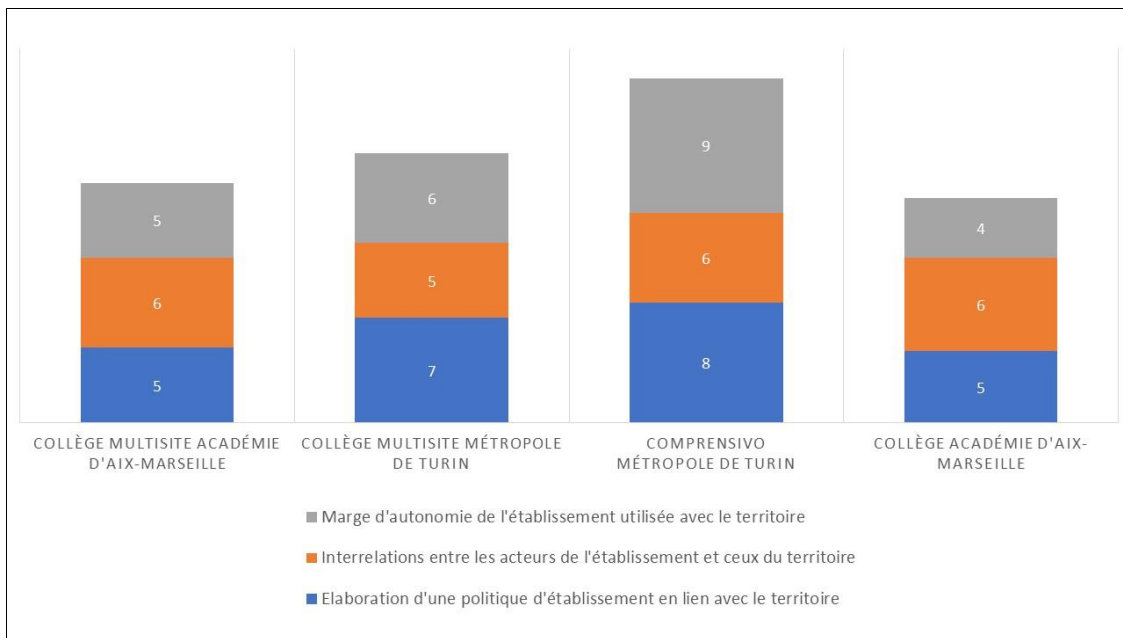


Figure 4 Moyennes des trois domaines pour les collèges

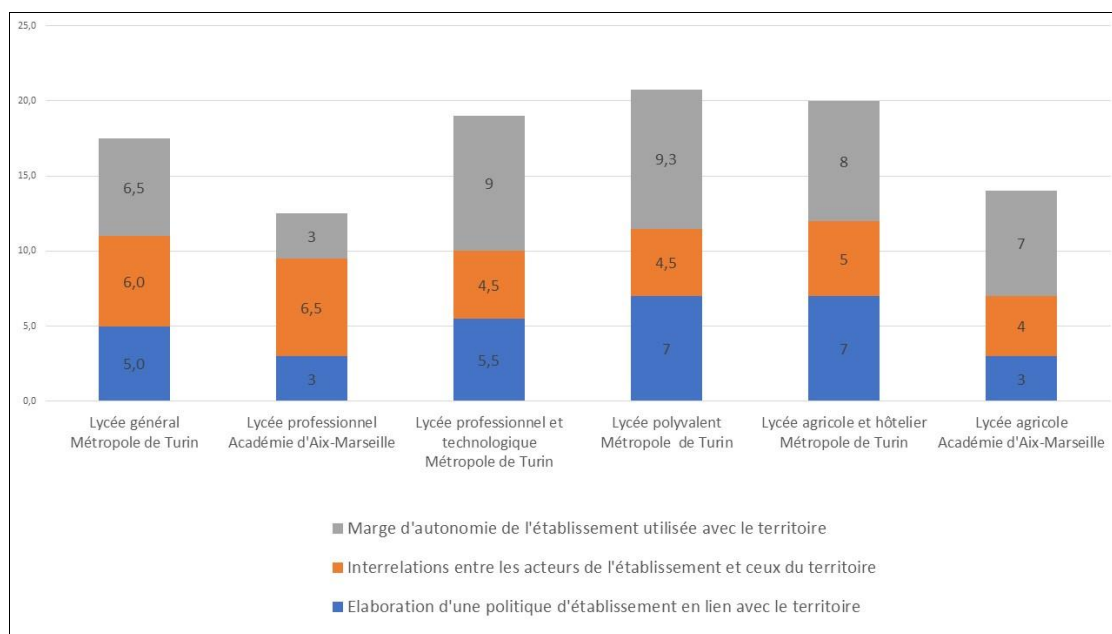


Figure 5 Moyennes des trois domaines pour les lycées

Nous avons inséré dans le graphique des collèges (figure 4) le positionnement du collège multisite français et italien et du collège « comprensivo » italien. Il correspond en France au projet d'établissement public local d'enseignement des savoirs fondamentaux de 2019. Celui-ci a été abandonné en raison de l'hostilité des élus locaux. Le graphique des lycées (figure 5) présente la comparaison entre les lycées professionnels et agricoles français et leurs homologues italiens. Les lycées généraux et polyvalents français de notre panel n'étaient pas en mesure de nous fournir leur projet. Cependant la mention des lycées généraux et polyvalents italiens dans le graphique a comme objectif de comparer les projets des lycées italiens entre eux.

L'analyse des projets d'établissement sous l'angle de l'habiter en zone d'influence alpine révèle globalement deux tendances qui restent à confirmer. Dans des conditions géographiques comparables, les deux systèmes scolaires français et italiens ne produisent pas les mêmes effets quant aux liens avec leur territoire. Si du côté italien le point fort de la territorialisation concerne l'utilisation de sa marge d'autonomie en lien avec le territoire, du côté français en revanche la territorialisation concerne principalement les interrelations avec les acteurs locaux.

2.1. Les établissements alpins français habitent davantage le territoire par les acteurs

Nous constatons un écart dans le domaine des interrelations entre les acteurs de l'établissement et ceux du territoire en faveur des collèges français. Cette différence concerne principalement deux items de l'étude. Le premier « actions avec les collectivités » est plus présent dans les projets des collèges français. En effet les départements des Hautes-Alpes et des Alpes de Haute-Provence, ont la possibilité d'utiliser la clause de compétence générale qui permet d'octroyer des subventions spécifiques pour la pratique des activités sportives, culturelles et écocitoyennes. Ces deux collectivités sont également à l'initiative d'actions à l'échelle départementale comme les « Festjado des collégiens » dans les Alpes de Haute-Provence et les actions d'éducation aux gestes écocitoyens dans les Hautes-Alpes. De son côté le ministère accompagne les actions territorialisées en octroyant aux établissements un volant d'heures supplémentaires exceptionnelles (H.S.E.) pour les personnels qui s'engagent dans ces projets. Le second item « projets et actions inter-degrés » est une priorité dans l'académie d'Aix-Marseille avec la création de 21 réseaux académiques écoles – collèges – lycées. La dynamique académique a promu une nouvelle entité territoriale longitudinale dont l'objectif est de faire travailler ensemble les acteurs des différents niveaux de formation des élèves. Dans notre panel, trois collèges français (deux urbains et un rural) font explicitement référence à des actions promues par leur réseau de secteur. D'une façon générale les projets mentionnent comme axe prioritaire les actions découlant de la liaison école-collège. Celle-ci est institutionnalisée depuis 2013 avec la création du conseil école-collège dans le but de renforcer la connaissance des acteurs éducatifs et l'adaptation aux caractéristiques territoriales. Nous constatons que cette priorité est d'autant plus présente dans les projets que les établissements sont éloignés d'un centre urbain. Les établissements italiens quant à eux ne profitent pas de cette dynamique institutionnelle. L'initiative de la création d'un réseau leur incombe du fait de leur autonomie administrative. L'étude montre que dans le domaine de l'ancrage territorial par les acteurs les projets des collèges multisites français et italien ne présentent pas de plus-value notable. En revanche le projet du collège « comprensivo » italien qui rassemble sous une même structure écoles primaires et collèges sur la base d'une école du socle, permet d'atteindre un niveau d'ancrage par les acteurs équivalent à celui des collèges et lycées français. En France l'Etat s'interroge depuis plusieurs décennies sur le devenir des établissements de petite structure et isolés sans pour autant que des décisions politiques aient été prises dans ce domaine. Une réflexion large envisage « la fermeture de plusieurs établissements avec une redéfinition des transports scolaires en milieu rural peu dense et au développement d'internat, ou encore - et pourquoi pas - à un EPLE qui unifierait le premier degré et la scolarité en collège [...]. On pourrait même imaginer [...] à titre expérimental dans les sites « ambition réussite », la création d'un unique EPLE premier degré et second degré ». (Delahaye et al., 2006 : 47). En Italie cette question a été tranchée il y a une vingtaine d'années. Seuls les établissements de 500 élèves minimum (300 en zone de montagne) peuvent bénéficier de l'autonomie scolaire. Les regroupements, majoritairement sous la forme « comprensivo » (écoles et collèges) ont eu lieu sous l'égide non pas des services déconcentrés du ministère mais par les régions grâce à leur compétence réglementaire dans le domaine de la programmation scolaire. Les lycées professionnels français ont également tendance à s'ancrer davantage dans leur territoire par les acteurs que leurs homologues italiens. Et ce malgré le dispositif « école-entreprise » que les lycées professionnels italiens doivent mettre en place pour chaque élève à raison de 180 heures sur les trois dernières années de la scolarité. Un écart est également visible pour l'item « place des parents » ainsi que celui des liens inter-degrés que les projets d'établissement français développent davantage. Les projets des lycées professionnels cisalpins dans l'ensemble font apparaître une politique volontariste dans le recrutement qui passe par une information des élèves de collège de leur territoire. Mais le projet du lycée agricole français n'affiche pas la même priorité. L'explication pourrait être que le lycée agricole appartient à un autre ministère et qu'il est en position de monopole dans son domaine de formation. Les lycées généraux italiens manifestent dans leur projet de fortes interrelations avec les acteurs locaux. En l'occurrence les items que ces projets valorisent sont « la présence dans

l'établissement d'interlocuteurs pour le territoire », « les relations inter-degrés ». Les projets italiens, de par le cahier des charges qui les régit (figure 2), font apparaître le nom des personnels référents d'un domaine d'activité, qui peut parfois être « les liens avec le territoire ». Ils sont en effet soumis à l'alternance « école-travail » comme leurs homologues professionnels à raison de 90 heures de stage sur les trois dernières années de la scolarité. Un projet d'établissement de lycée général italien prévoit explicitement deux référents pour « les parcours d'orientation et les rapports avec le territoire ». Les relations avec les collèges et l'enseignement supérieur sont priorisées dans un souci de continuité pédagogique et de développement de l'ambition scolaire. La réunion du lycée général et du lycée professionnel en lycée polyvalent n'induit pas dans le projet une priorité notable pour l'ancrage territorial par les acteurs, comme c'est le cas pour le projet du lycée général.

2.2. Une territorialisation forte des établissements alpins par la marge d'autonomie en Italie

Les établissements italiens se démarquent dans leurs modalités d'habiter le territoire par l'utilisation de leur marge d'autonomie en lien avec le territoire. A cette fin le projet d'établissement italien est réglementairement publié sur le site de l'établissement pratiquement in extenso. Toutefois ceux-ci ne mentionnent pas de projet en partenariat avec le territoire dont l'objet ne soit pas une thématique interne à l'établissement (élèves allophones, décrochage scolaire). En revanche nous avons rencontré dans les projets français un collège de l'académie d'Aix-Marseille qui accueille une formation sportive de haut niveau pilotée conjointement par le pôle espoir régional et le rectorat. Le lycée agricole français entend dans son projet œuvrer pour une transition agroécologique territoriale par l'intermédiaire de son exploitation. Nous n'avons pas trouvé de projets des modalités d'enseignement novatrices et des échanges de bonnes pratiques en lien avec le territoire. Seul le projet d'un lycée professionnel cisalpin fait apparaître une réflexion autour d'un « chemin de réussite scolaire individualisé ». Le projet du collège « comprensivo » transalpin affiche la volonté de ses équipes de créer un « curriculum d'établissement », du primaire à la fin du premier cycle du secondaire. Ces deux projets n'incluent cependant pas de synergie vis-à-vis du territoire. En revanche l'item « formations en adéquation avec les besoins du territoire » a été fréquemment relevé dans les projets des collèges alpins de l'académie d'Aix-Marseille : les sections sportives et les classes à horaire aménagé artistiques dans les centres urbains sont récurrentes. Les lycées professionnels italiens proposent des cours du soir adaptés aux besoins des acteurs économiques locaux. L'adéquation de leurs formations aux caractéristiques territoriales se traduit concrètement dans le curriculum des établissements italiens puisque réglementairement 20% du curriculum national doit être adapté localement. Cette souplesse curriculaire est visible également dans les projets des lycées généraux. Ainsi un lycée de montagne aux confins de la Métropole de Turin a créé une filière littéraire de la communication et une filière scientifique du sport typiquement locales. En conclusion, les projets des lycées alpins italiens révèlent une forte territorialisation par l'adaptation de leurs formations aux réalités et besoins locaux. Les projets des lycées polyvalents sont à cet égard les plus représentatifs. Le projet du collège italien « comprensivo » est le seul à s'approcher des résultats du lycée polyvalent.

3. Une politique d'établissement territorialisée encore sous utilisée

Nous avons cherché à mettre en évidence dans la troisième partie de notre étude la prise en compte des politiques locales dans l'élaboration de la politique de l'établissement. Les items « référence à un diagnostic de territoire » et « les acteurs du territoire sont nommés dans le projet » marquent le partage entre les établissements alpins français et les établissements italiens. Les projets d'établissement français font très souvent référence aux données chiffrées mises à disposition par le ministère dans l'application d'aide au pilotage et à l'auto-évaluation (APAE). Quasiment absent des projets français qui se concentrent sur la situation interne de l'établissement, le diagnostic du contexte territorial apporte aux écoles italiennes des éléments pertinents pour la déclinaison des objectifs. Toutefois ce diagnostic du contexte territorial tel qu'il apparaît dans les projets italiens n'est pas partagé avec les acteurs locaux. Des deux côtés des Alpes, il n'y a pas de référence à un projet de territoire, ni à des échanges avec des élus locaux ou des représentants du monde socio-économique ou associatif. A défaut, nous avons recherché dans les projets d'établissement si des acteurs locaux étaient nommés explicitement. Les projets d'établissement italiens incitent à mentionner les partenaires potentiels de l'établissement. La proximité de ceux-ci avec leurs instances métropolitaines fait que celles-ci peuvent les épauler dans les domaines administratif et pédagogique. Les projets français ne font état que de dispositifs institutionnels ad hoc principalement dans le domaine de la lutte contre le décrochage scolaire. Nous avons pu constater l'effort de recensement des partenaires dans le projet du collège multisite français en zone rurale isolée et celui de la cité scolaire française. La prise en compte des projets de réseaux quand ils existent ou des projets des écoles de secteur pour les collèges et ceux des collèges pour les lycées, n'est pas encore répandue. Quelques occurrences de cet item ont été relevées dans les projets français, notamment pour les établissements situés en dehors des pôles urbains. Un collège a ainsi choisi d'élaborer un projet d'établissement commun avec ses écoles de secteur. La durée de validité du projet

d'établissement alpin, fixée réglementairement à trois ans en Italie, varie jusqu'à cinq ans pour les projets français. Avec une moyenne de 4 ans et un quart, les établissements alpins français font apparaître la nécessité d'un temps plus long pour la mise en œuvre de leur politique éducative. Du point de vue de la structure scolaire, nous remarquons que le collège « comprensivo » a le plus fort indice dans le domaine de l'élaboration d'une politique territorialisée, suivi par le lycée polyvalent italien et la cité scolaire côté français.

Sans excès de généralisation, l'analyse des projets alpins de notre panel montre que les établissements français et les collectivités incitent de différentes façons les personnels à ancrer leur action pédagogique et éducative dans le territoire à défaut de déroger à l'uniformité du curriculum national comme c'est le cas en Italie. Les projets italiens et les projets français révèlent que la modalité d'habiter le territoire par l'élaboration d'une politique en lien avec les réalités et les besoins du territoire est très peu explorée. Rien pourtant dans le statut qui les régit ne leur interdit d'élaborer une politique éducative territorialisée. L'autonomie dont dispose l'organisation scolaire italienne et la proximité des collectivités de tutelle pourraient induire une convergence plus forte des politiques locales et de la politique de l'établissement. Or les projets d'établissement italiens ne confirment pas cette hypothèse. Les établissements français et italiens continuent de fonctionner sur un modèle d'établissement « monastère » (Clerc, 2021), avec une démarcation symbolique forte entre l'intérieur et l'extérieur. Un appui statutaire pourrait inciter les chefs d'établissement à sortir du dilemme entre national et local pour aller à la rencontre du territoire.

Bibliographie

- Alpe, Y., Champollion, P., & Barthes, A. (2016). *École rurale et réussite scolaire*. Canopé éditions.
- Ancrage territorial*. (2019). [Terme]. Géoconfluences. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/ancrage-territorial>
- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (Éds.). (2015). *La buona scuola : Sguardi critici dal documento alla legge*. FrancoAngeli.
- Barthes, A., Silva, S., & Champollion, P. (2021). Quelle intégration du patrimoine local dans l'éducation en France ? *Educations*, 4. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0659>
- Bier, B., Chambon, A., & Queiroz, J.-M. de. (2010). *Mutations territoriales et éducation : De la forme scolaire vers la forme éducative?* Rencontres nationales de l'éducation, Issy-les-Moulineaux. ESF.
- Boudesseul, G. (2017). *Les inégalités territoriales de décrochage scolaire*. CNESCO, Paris. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/12/171208_Boudesseul_Inegalites_Decrochage.pdf
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- Bouvier, A., Boyer, M., Eymard, T., & Rieutort, L. (2017). Les chefs d'établissement : Les nouveaux pilotes de l'interaction éducation-territoire ? In *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* (ISTE Éditions). <https://www.istegroup.com/fr/produit/permanences-et-evolutions-des-relations-complexes-entre-educations-et-territoires/>
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Harmattan.
- Champollion, P. (2020). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. (Iste).
- Clerc, P. (2021). *Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements*. Géoconfluences. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/quatre-modeles-relations-ecoles-environnements>
- Condette, S. (2015). Du global au local. Le chef d'établissement au cœur des tensions. *Diversité*, 181, 44-51.
- Courlet, C., Kadiri, N., Fejjal, A., & Jennan, L. (2013). Le projet de territoire comme construit d'acteurs et processus de révélation des ressources : L'exemple marocain. *GéoDev.ma*, 1(0), Article 0. <https://doi.org/10.48343/IMIST.PRSM/geodev-v1.612>
- Debarbieux, B. (2009). Territoire-Territorialité-Territorialisation : Aujourd'hui encore, et bien moins que demain... *Territoires, territorialité, territorialisation: controverses et perspectives : actes des entretiens de la Cité des Territoires : Grenoble, 7 et 8 juin 2007*, 75-89.
- Delahaye, J.-P., Charbonnier, D., Henriët, A., Mamou, G., Sorbe, X., Louis, F., Bargas, D., Berthe, T., & Sale, J. (2006). *L'E.P.L.E. et ses missions* (N° 2006-100).
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (2015). Leadership éducatif? *Recherche et formation*, 78, 95-109. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2401>

- Ferrajoli, C. (2011). L'organizzazione scolastica ancora al centro del contenzioso costituzionale tra stato e regioni. *Associazione Italiana dei Costituzionalisti*, 4, 12.
- Franchi, M.-C., Mioche, A., & Tournier, É. (2019). *Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR 2019. L'autonomie des établissements scolaires* (p. 137) [IGEN-IGAENR]. MENJ. <https://www.education.gouv.fr/media/14189/download>
- Gay, J.-C. (2020). *La pandémie de Covid-19, regards croisés de géographes* [Actualité]. Géoconfluences. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/eclairage/pandemie-de-covid-19-regards-croises-de-geographes>
- Girault, Y., & Barthes, A. (2016). Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires. *Environmental Education Research*, 13. <https://doi.org/10.4000/ere.755>
- Lafon, L., & Roux, J.-Y. (2019). *Les nouveaux territoires de l'éducation* (N° 43). Sénat. <http://www.senat.fr/rap/r19-043/r19-043.html>
- Lévy, J., & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie [et de l'espace des sociétés]*. Belin.
- Lombardi, L. (2021). La comparaison internationale comme aide à la réflexion sur les programmes scolaires. *AFAE*, 170(2), 101-106.
- Territoire, territorialisation, territorialité.* (2021). [Terme]. Géoconfluences. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/territoires-territorialisation-territorialite>
- Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. P.U.F.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Presses universitaires de Lyon.
- Zimmermann, J.-B. (2005). Entreprises et territoires : Entre nomadisme et ancrage territorial. *La Revue de l'Ires*, n° 47(1), 21-36.

LA COMPÉTENCE EMPÊCHÉE : QUAND LES ORGANISATIONS EMPECHENT LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE.

Françoise Boutigny*, Emmanuel Triby*

* Université de Strasbourg
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : compétence, management, organisation apprenante, observation participante

Key words: skill, management, learning organization, participant observation

Résumé. Dans un contexte de globalisation et d'individuation, la formation semble guidée par les exigences du développement économique et se fonde dans l'expérience humaine du travail. Ce sont les grandes organisations qui s'emparent de la question de l'autonomie afin d'en faire le vecteur d'un devenir possible, toujours plus producteur de valeur. Dans une industrie du secteur de la pharmacie, le développement et l'autonomie des personnes semblent contraints par une organisation de plus en plus réglée par les normes de la production et les exigences du « client ». Le cadre conceptuel de notre recherche se nourrit d'une analyse critique du « modèle de la compétence », comme discours de la gestion, en croisant une approche systémique et les ressources de l'analyse de l'activité.

1. Introduction

De nos parcours professionnels et académiques est née une question : comment font les entreprises pour avoir tant de mal à changer leur organisation, et ce malgré l'existence d'un savoir conséquent sur le travail et le développement des compétences ? Tout se passe comme si le savoir, centré dans le milieu universitaire, ne se diffusait que de manière partielle et/ou déformée au sein des entreprises. Toutes les questions que nous pouvons nous poser en tant qu'universitaires sur les dynamiques du travail ne se posent pas dans l'entreprise. Ou alors de manière superficielle et presque toujours centrée sur la méthodologie.

Cet écart entre les savoirs disponibles d'un côté (les savoirs académiques) et les difficultés présentes de l'autre (l'entreprise et son développement) a été la clé d'entrée pour cette recherche : comprendre comment l'organisation d'une entreprise fonctionne dans ce qu'elle a de plus mystérieux et de plus opaque pour elle : l'humain, ses croyances, ses savoirs, ses jeux et ses enjeux. Avec comme préoccupation d'arriver à cerner en quoi la compétence individuelle et collective est entravée dans son développement, si elle l'est effectivement, et quels sont les éléments constitutifs de ce blocage.

2. Contexte

Le contexte actuel est caractérisé par la recherche éperdue de gains de productivité au moyen d'une mobilisation continue du travail ; la visée du développement de l'autonomie, inlassablement contrarié par les normes de la concurrence globalisée ; l'exploitation constante des ressources très ambivalentes de la compétence et de la responsabilisation des salariés. Dans ce contexte, un travail doctoral a été réalisé dans le cadre d'un CIFRE dans une entreprise de la pharmacie, afin de comprendre le devenir de la compétence et les perspectives réelles de l'autonomie des salariés.

Nous retenons, en premier lieu, la difficulté à analyser le réel du travail pour les dirigeants. Soumis aux actionnaires, ils n'ont d'autre choix que de se doter des outils de gestion qui leur permettent d'établir les indicateurs exigés par les instances financières. Et ces outils ont pris une importance telle qu'il est difficile d'en interroger l'efficacité. Car, le réel étant structuré de façon rassurante par

les outils de gestion, les décisions peuvent être prises même sans connaître le travail réel. Et cela entraîne une carence du savoir qui rend l'entreprise aveugle à ses dysfonctionnements. Nous parlons ici de la décomposition du savoir issue de la division des tâches ayant entraîné cette fracture entre ceux qui savent et ceux qui exécutent, mais aussi d'un usage idéologique de la science qui amène à croire, pour les dirigeants, qu'ils disposent de tous les outils nécessaires pour voir et piloter leur organisation.

L'approche par opérations et la division du travail entraînent également une perte des connaissances globales du fonctionnement du système. Et, au sein même d'une activité de travail, la décomposition des tâches fait que rares sont les acteurs capables de maîtriser toutes les tâches pour une même activité de travail.

Nous constatons également, en nous référant aux écrits de Mintzberg, que la spécialisation du travail engendre des problèmes de communication et de coordination. Le développement de la polyvalence n'est pas une tentative de sortir de cette spécialisation des tâches, mais une tentative de gagner en souplesse organisationnelle en disposant de salariés interchangeables. Mais cette organisation du travail n'est pas choisie, elle est subie par l'entreprise. Le nouveau capitalisme et la financiarisation des organisations ont créé une mise à distance du travail ainsi qu'une déconnexion du réel à travers une déréalisation des activités concrètes.

Ce qui est le plus questionnant pour nous est de comprendre pourquoi les dirigeants, qu'ils soient directeurs ou managers, ne se rendent pas compte de ces dysfonctionnements.

Nous voyons se former trois niveaux de questionnement :

- Dans un fonctionnement obscurci par les croyances et les dynamiques organisationnelles, la compétence semble entravée dans son développement. L'entreprise, si elle gagne en efficacité apparente et à court terme par l'utilisation des outils de gestion, perd en résilience. Ce qui la rend fragile face à des changements brusques de son environnement, mettant en danger sa pérennité.
- La compétence semble être comprise de manière partielle par l'entreprise. Sa méconnaissance du concept de compétence et des éléments qui le sous-tendent l'empêche d'agir aux bons niveaux de son organisation.
- Nous assistons alors à un empêchement à la compétence décidé, même inconsciemment, par le salarié lui-même : face à la pression de son environnement, l'exigence de l'organisation à respecter les normes strictes des activités de travail et, enfin, le regard de l'autre et le besoin de reconnaissance, l'acteur peut s'autolimiter dans son développement. Il peut s'interdire certaines actions lui permettant d'apprendre de son environnement ou encore limiter sa capacité à mettre en œuvre ce qu'il a appris pour ne pas se mettre en danger face à un collectif qui peut le juger négativement.

Ces éléments questionnent à la fois la qualité des relations de travail, mais également le pouvoir réel qu'ont les acteurs à développer leurs compétences, de manière individuelle ou collective. Nous parlons bien de « pouvoir », dans le double sens du pouvoir sur soi-même et du pouvoir autorisé par l'entreprise :

- Le pouvoir sur soi est lié à la perception qu'ont les acteurs de leurs propres capacités à apprendre et à tenter de nouvelles manières de faire. L'acteur devient alors incapable de s'extraire des normes antécédentes pour devenir effectivement compétent ;
- Le pouvoir autorisé par l'entreprise est celui provenant directement de l'organisation du travail et du discours des dirigeants.

3. Cadre théorique

Ce cadre se nourrit principalement des démarches d'analyse de l'activité (ergologie, clinique de l'activité, didactique professionnelle), de la sociologie des organisations et de l'approche systémique ; cette multiréférentialité est nécessaire pour comprendre à la fois le point de vue des acteurs, l'impact des conditions d'organisation de la production sur le pouvoir d'agir des

personnes, les tensions qui traversent l'ordre productif et concourent à encadrer les espaces professionnels respectifs.

Nous sommes ici dans le domaine de la gestion des compétences, boîte noire de l'entreprise. Comme le souligne Louis Durrive (2016 : 9) : « les praticiens qui utilisent les différents modèles de la compétence expriment une insatisfaction persistante : d'un côté, la compétence est déshumanisée, désincarnée, rendues à l'anonymat des listes ; mais d'un autre côté, cette compétence est fréquemment associée à un appel à la mobilisation, à l'initiative, à l'innovation – ce qui revient à une injonction d'engagement personnel » Et c'est bien ce niveau, celui de l'engagement personnel qui pose question et qui reste, pour la plupart des acteurs de l'entreprise, un mystère.

Tenter de définir la compétence n'est pas un exercice simple tant les définitions sont nombreuses. Pour autant, l'entreprise a besoin de comprendre son sens pour pouvoir se saisir de ce concept de compétence qu'elle estime nécessaire à son développement. N'entend-on pas de plus en plus souvent les dirigeants d'entreprise remettre en question l'organisation même du travail, aspirant à plus de « responsabilisation » de leurs salariés, plus d'autonomie et plus d'initiative ? Mais comment saisir la compétence pour la développer si nous ne savons pas ce qui fait sens pour l'acteur, ce qu'il mobilise réellement lorsqu'il se trouve au sein d'un collectif ? Préserve-t-il sa marge de liberté et d'autonomie comme le souligne Michel Crozier (1977), ou cherche-t-il à être reconnu comme un être intelligent et inventif ?

Se pose alors la question de la mise en action de l'individu. Car le choix de l'individu pour orienter son action dépend du sens et de la valeur qu'il donne au geste qu'il va accomplir. Et ce sens et cette valeur sont différents d'un individu à l'autre. C'est la dimension axiologique de l'agir, déterminante dans le processus de mise en action et donc de l'expression de la compétence. La question du sens de l'activité est essentielle. Yves Clot nous parle d'alternance fonctionnelle :

« Il semble bien qu'on puisse caractériser la structure dynamique de l'activité que . Malglaive mettait à la base de la production des compétences, par une alternance fonctionnelle. L'activité efficace qui fournit à la compétence son dynamisme, obéit alternativement à des régulations qui ne se recouvrent pas. Quand elle prend ou retrouve un sens, l'activité réclame ensuite, sans les impliquer automatiquement, de nouvelles conditions d'efficacité. À l'inverse, quand elle gagne en efficacité, économisant les efforts du sujet, elle ramène alors au premier plan les questions du sens, même à l'insu de celui-ci. Ainsi, la compétence ne connaît pas d'harmonie préétablie. Elle est polarisée par le cours d'activité. »
(Clot, 1995 : 117)

Il y a bien une alternance entre le sens de l'activité pour l'acteur et l'efficacité de l'action. Les deux moments dialoguent en permanence et interrogent l'individu sur la qualité de ce qu'il est en train de faire. Mais que se passe-t-il quand c'est l'organisation même du travail qui devient un facteur empêchant pour l'acteur ? Autrement dit, lorsqu'il est empêché de bien faire son travail ? C'est ici qu'Yves Clot (2010) pose le cœur de ce qu'on appelle les risques psychosociaux. En effet, la prescription dont nous avons parlé et l'insistance de l'entreprise à gagner toujours plus en performance créent bien plus que des dysfonctionnements : cela crée une véritable souffrance pour les acteurs. La recherche permanente de réduction des coûts a entraîné une désorganisation des activités.

Dans l'entreprise que nous étudions, la collaboration entre les différents métiers est contrariée par l'organisation en silo, même si elle cherche à décloisonner autant que possible. Elle cherche également à rétablir les interactions à travers la latitude qu'elle veut accorder à chaque salarié de pouvoir réfléchir à son poste de travail et partager ses idées d'amélioration. Mais elle ne semble pas prendre conscience de l'importance qu'à son mode d'organisation (par corps de métier) sur l'impossibilité de décloisonner et remettre en place ce tissu conjonctif dont nous parle Yves Clot.

Mais alors qu'Yves Clot nous parle d'activité empêchée, nous parlons nous de *compétence empêchée*. Car au-delà de l'empêchement de faire qui crée de la souffrance au travail, c'est un phénomène encore plus profond qui nous alerte : celui de l'impossibilité progressive que rencontrent les salariés à apprendre et à vivre des expériences. C'est finalement l'apprentissage en situation, l'évolution individuelle et collective qui est contrariée. La compétence est empêchée à la fois dans son expression et son développement.

Il est donc essentiel de bien comprendre ce concept de compétence, d'un point de vue conceptuel autant qu'opérationnel. Il s'agit de permettre une analyse au plus près du réel de la compétence.

4. Méthodologie

Dans les conditions d'une immersion de type ethnologique, ont été développés, successivement, une participation observante au sein des ateliers ainsi qu'une enquête par entretiens. Ce choix de méthodologie s'est imposé à nous face à la complexité de notre terrain de recherche.

Une entreprise est par essence un système complexe dans le sens premier du mot : beaucoup d'éléments sont tissés ensemble et chacun interagit sur et avec l'autre. Observer la complexité à l'œuvre ne pouvait donc se faire qu'en se laissant surprendre par elle.

4.1 La participation observante

La première méthodologie de notre recherche se compose d'une participation observante, complétée par un questionnaire à destination du management. Ces outils nous permettent d'observer et d'analyser les dynamiques à l'œuvre dans l'entreprise, autrement dit, d'accéder à une partie de la réalité de notre terrain de recherche.

Dans le cadre de l'observation participante, il y a une alternance de participation et d'observation qui se veulent a-émotionnelles et objectives. « La théorie veut que pendant l'observation participante, les ethnographes soient alternativement émotionnellement engagés, en tant que participants, et froidement observateurs, dépassionnés, des vies des autres » (Tedlock, cité par Soulé, 1992 : 13). Ce point pose question : comment être émotionnellement engagé pour ensuite adopter une posture froide d'observateur ? Et comment s'assurer que nos propres perceptions, nos propres jugements, ne vont pas influencer ce que nous choisissons d'observer ?

Jean-Louis Le Grand précise, en parlant du concept d'implexité (lien entre complexité et implication) que « le chercheur est à la fois présent de tout son être émotionnel, sensitif, axiologique (...), et présent de tout son être dubitatif, méthodologique, critique, médiateur en tant que chercheur » (Le Grand, 1996)

La difficulté étant de faire clairement une séparation entre l'état émotionnel du chercheur et sa posture dubitative et méthodologique. À notre sens, il est impossible de séparer ces deux postures, car elles s'entremêlent en permanence et, dans l'absolu, cohabitent toutes les deux dans le même espace-temps : nous sommes méthodologiques et émotionnels, nos émotions nous guident dans nos choix méthodologiques (allons-nous simplement observer sans interagir ? Allons-nous intervenir en questionnant ou en apportant un éclairage nouveau de la situation ?).

La principale contradiction de l'observation participante est qu'il est presque impossible de faire la distinction entre les deux aspects de ce type de recherche : la participation et l'observation. L'écueil, ou plus justement l'enjeu de cette recherche « consiste à ne pas être aspiré, voire obnubilé par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction » (Soulé, 2007 : 129)

Cette démarche de recherche est donc à la fois riche et délicate. Car lors de la participation aux activités, ce n'est plus la posture du chercheur qui note et compile des données de recherche qui est en action, mais le participant. Il s'agit alors d'accepter que ce qui est noté comme constat lors de l'action se fasse en différé. Tout en ayant conscience que l'observation est altérée par le chercheur.

4.2 L'approche de type biographique

Dans le cadre de notre recherche, il a été essentiel de laisser la parole aux acteurs et les suivre dans le cheminement de leurs pensées. Il s'agit, pour l'acteur comme pour le chercheur, de comprendre comment ils « donnent forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence » (Delory-Momberger, 2007). Il permet également à celui qui l'écoute de comprendre tous ces éléments invisibles qui font que, notamment, un collectif est capable ou non de travailler ensemble. « Il s'agit en effet de saisir les structures, les contradictions, la dialectique de la vision personnelle, à travers laquelle se forme et se transforme la personnalité singulière, et se déploie l'activité » (Sève, 1968, cité par Delory-Momberger, 2019). Car, et c'est le plus crucial à notre sens pour l'individu et l'organisation, le récit permet à l'acteur de prendre conscience non seulement de ce qu'il fait, mais également de ce qu'il mobilise pour le faire, c'est-à-dire ses compétences.

Pour comprendre comment une nouvelle connaissance acquise durant une formation peut se transformer (ou pas) en compétence, il nous fallait à la fois interroger les opérateurs, mais également toutes les strates hiérarchiques. En effet, c'est l'organisation du travail et la façon de le manager qui peuvent ou non créer une partie des conditions du développement de la compétence. En outre, le lien humain de confiance (ou de défiance) face aux évaluateurs que sont les managers est un facteur important d'un tel développement. Nous devons donc, afin de comprendre l'ensemble du processus, interroger toute la ligne hiérarchique, de l'opérateur au directeur de l'usine.

Nous avons sollicité l'ensemble de la production et seules quelques personnes nous ont répondu positivement. Le panel, composé de huit managers (du directeur général aux managers de proximité) et de quatre opérateurs de production, est donc restreint, mais il nous permet néanmoins d'entendre la parole de l'acteur et d'en dégager une analyse venant compléter la première partie de notre recherche. Ce panel nous permet de mener une étude qualitative en recueillant les perceptions des membres de notre panel. Nous avons choisi d'utiliser comme grille d'analyse les différents éléments que nous avons pu identifier et permettant, selon nous, à la compétence de se développer.

5. Résultats

En quoi, finalement, pouvons-nous conclure que la compétence est empêchée dans son développement ? Si nous reprenons les différents éléments de la compétence que nous avons isolés, nous pouvons montrer qu'au sein de l'entreprise étudiée, différents facteurs viennent se cumuler pour bloquer le développement de la compétence.

5.1 L'organisation

Tout d'abord, la compétence est entravée dans son développement par le fait même de l'organisation. Nous avons pu voir à travers nos données que nous sommes au-delà de la décomposition des tâches, nous sommes passés à un savoir décomposé.

Pour piloter l'organisation, ses dirigeants n'ont d'autres choix que de se référer aux abrégés du bon et du vrai défini par les consultants. Or, ces abrégés du bon et du vrai sont interprétés, selon nos observations, comme des réalités concrètes, voire même comme toute la réalité. Une grande partie reste alors cachée. Et même si ces abrégés permettent de réduire la complexité afin de permettre son pilotage, ils font perdre conscience des difficultés en cause et ne donnent plus le temps d'y remédier. Et nous avons bien noté cette perte de conscience des dysfonctionnements au sein même de l'organisation. Ces dysfonctionnements sont analysés la plupart du temps comme un manque d'engagement de la part des salariés, ou encore un manque de formation. Plus personne n'a la vue sur l'ensemble du système et ne peut donc plus en analyser toutes les interactions.

Un autre élément lié à cette organisation est le difficile partage d'expériences. En effet, le cloisonnement des espaces et des territoires rend difficile le dialogue entre les acteurs. Nous parlons même de dialogue de sourds. Nous avons souvent pu observer cette posture de la part des acteurs, chacun argumentant pour son secteur. Il y a ici confusion entre la réalité et les réalités. Pour les acteurs, il est difficile de percevoir que différentes réalités coexistent et qu'elles ont toutes leur légitimité propre. C'est en ce sens que le cloisonnement rend difficile un partage des pratiques et des connaissances. Mais ce cloisonnement rend également difficile la rencontre entre les acteurs. Chacun s'occupe de sa partie et ne se rencontre que pour échanger sur des résultats ou des optimisations à mener. Les savoirs d'expérience ne circulent alors que très difficilement. Se rajoute à cela que les seuls savoirs validés par l'entreprise sont les savoirs formels, ceux qu'elle a validés pour répondre aux normes de fabrication. Les trucs et astuces n'ont pas lieu d'être, il s'agit de respecter les procédures à la lettre. C'est alors toutes ces compétences issues de l'expérience qui se retrouvent empêchées dans leur développement.

5.2 La carence du savoir critique

Les méthodologies utilisées sont rarement questionnées, que ce soit sur la légitimité de leur assise conceptuelle que sur leur efficacité réelle. Les acteurs sont alors pris dans le piège des croyances et des prophéties autoréalisatrices. Les problèmes qui apparaissent lors de la mise en œuvre des outils de gestion sont la plupart du temps éludés, le travail réel devient alors invisible. Et de cette invisibilité naît une non-perception des compétences par les acteurs eux-mêmes. Comme le précise M. Berry, les savoirs sont supposés faire ce qu'ils disent faire et cette croyance est forte parmi les managers que nous avons pu observer. D'autant plus que le savoir prime sur le réel. Si le réel ne correspond pas à ce qui était attendu, ce n'est pas le savoir qui est remis en question, mais bien le réel qui est soit ignoré, soit rationalisé.

Une autre carence que nous avons pu noter est celle de la compréhension des dynamiques humaines qui rend difficiles une prise en compte et une analyse du réel. S'il est impensable pour un dirigeant que ses salariés maintiennent une partie des problèmes pour répondre à leurs enjeux personnels, alors cette réalité n'existe pas pour lui. L'entreprise confond idéologie et manière optimale de fonctionner, omettant toutes les dimensions subjectives de la vie réelle des acteurs. Or, ce sont bien les confrontations de ces connaissances avec le réel qui vont faire compétences, qui vont pousser l'acteur à renormaliser ce qu'il a appris et ainsi développer et construire son expérience. Si les connaissances apportées par l'entreprise sont déconnectées du réel, elles peuvent difficilement faire sens pour l'acteur. Ce dernier se retrouve alors contraint de soit les exclure (il ne les utilise pas dans le cadre de ses activités et donc ne peut développer une compétence), soit les utiliser sans vraiment en comprendre le sens. Il faut alors se contenter de savoirs techniques, méthodologiques, mais sans prise sur le réel. Il est par conséquent difficile d'identifier ce qui ne fonctionne pas et mettre en œuvre les solutions adéquates.

5.3 La formation improductive

La formation est dite improductive par les acteurs eux-mêmes. Elle n'est pas reconnue comme un investissement, même si dans le discours des dirigeants elle est présentée comme telle. Elle est au contraire identifiée comme une perte de temps, une activité contrainte qui vient perturber la bonne marche de la production.

L'entreprise maintient cette vision presque négative de la formation en ne lui donnant que peu d'importance : en effet, elle valorise, en allouant des salaires plus élevés, les rôles productifs et des rôles de maintenance de l'appareil productif uniquement. Former un autre sur son poste de travail n'a donc pas autant de valeur que produire ou réparer une machine.

5.4 La reconnaissance

La reconnaissance, autre élément de la compétence que nous avons isolé, est également difficile. Nous parlons ici de reconnaissance à la fois pour ce qu'elle indique (reconnaitre une compétence) que pour ce qu'elle représente : une légitimité à faire. Nous avons pu noter que les acteurs ne reconnaissent pas leur propre compétence, persuadés que seuls les savoir-faire techniques sont des compétences réelles. Ils ne perçoivent pas non plus la reconnaissance que pourtant ont leurs évaluateurs de leurs compétences. Nous parlons ici de tout le travail invisible mené sur le terrain et qui n'est que trop rarement questionné.

À travers nos différentes données, nous pouvons confirmer qu'il existe bien des éléments d'empêchement à la compétence au sein de cette organisation. Agir sur tous les leviers et les transformer un à un peut sembler difficile pour l'entreprise, et pourtant, en analysant ces éléments les uns après les autres, elle peut identifier ce qui, dans son organisation, bloque le développement de ses salariés. Ainsi, tout en acceptant l'idée qu'elle dispose d'équipes hétéronomes, elle peut les développer pour disposer d'équipes compétentes.

6. Discussion

6.1 Les limites de notre recherche

Cette recherche comporte certains biais cognitifs dont nous avons assumé l'existence dès le début de la rédaction de notre travail.

Le premier biais est celui de la perception sélective, résultant directement de l'impact de nos croyances et émotions sur ce que nous observons. Conscients qu'il est impossible pour nous de garder une neutralité parfaite et de ne pas laisser nos croyances influencer nos découvertes, nous avons pris la décision d'assumer ce biais.

Un autre biais de notre recherche, et qui peut exister pour notre seconde phase de recherche, est celui du conformisme. Nous ne pouvons affirmer avec certitude que nos interlocuteurs ont partagé avec nous leur réalité ou s'ils partageaient une idée de la réalité partagée par tous. En d'autres termes, nous ont-ils parlé d'eux ou nous ont-ils répété un discours informel partagé par le collectif ? Nous avons cherché à contourner ce biais en utilisant deux approches méthodologiques : les analyses de nos entretiens ont été mises en perspective avec les données récoltées lors de notre observation participante, ce qui nous a permis de valider que les données récoltées lors des entretiens ont bien un ancrage avec la réalité de l'organisation.

De plus, cette étude a été menée au sein d'une seule entreprise et dans une seule de ses entités : la production. Nous assumons ce choix monographique pour différentes raisons. Premièrement parce qu'il nous a permis de faire cette étude en immersion complète dans notre terrain de recherche. Nous avons pu vivre durant trois années au côté des acteurs que nous observions, nous avons ainsi pu mieux comprendre leur discours, leur manière d'agir et de prendre des décisions. Nous avons également pu vivre nous-mêmes les émotions ressenties par un salarié lorsqu'il interroge le système et qu'il soulève des éléments bloquants, jusque-là ignorés par l'entreprise, mais également le poids que représente l'obligation de répondre à des objectifs ou d'obéir à des normes. Notre immersion nous a également permis de tisser des liens de confiance avec nos interlocuteurs et de pouvoir échanger avec eux sur leur vécu de façon, il nous semble, plus approfondie que si nous avions été une personne étrangère à l'entreprise.

Mais même si cette recherche est monographique, notre revue de littérature et nos expériences antérieures dans d'autres structures nous montrent que beaucoup de nos données pourraient concerner d'autres entreprises. Nous pouvons affirmer cela, car beaucoup des empêchements à la compétence que nous avons identifiés sont liés directement à l'organisation même du travail, commune à beaucoup d'entreprises, et non une posture managériale particulière propre à l'entreprise étudiée.

6.2 Perspectives

Cette étude a été menée au sein d'une entreprise pharmaceutique aux normes de fabrication draconiennes et utilisant les principes du Lean Management pour piloter son organisation. Nous avons pu démontrer que ce type d'organisation génère des empêchements à la compétence. Les acteurs ont du mal à se développer, à se maintenir dans une posture d'apprentissage permanent, à partager leurs pratiques et leurs expériences, bref, à développer leurs compétences. Et c'est ce qui semble freiner cette entreprise, la maintenant sans cesse dans la résolution de problème et la recherche constante de performance.

Un développement possible de notre recherche est de restituer l'intégralité de nos résultats aux acteurs de l'entreprise afin de déterminer si le fait de mettre en conscience ces éléments permettrait un changement dans l'organisation. Est-ce qu'aujourd'hui l'entreprise fonctionne de cette manière parce que ses dirigeants n'ont pas conscience des éléments que nous avons soulevés ou le fait de les connaître ne changera pas grand-chose ? Dans ce cas, l'empêchement à la compétence prendrait racine ailleurs, dans un élément encore plus profond que nous n'avons pas encore identifié.

Bibliographie

- Bernoux, P. (2009). *La sociologie des organisations* (éd. 6, Vol. 6ème édition). Paris : Seuil.
- Berry, M. (1983). Une technologie invisible - l'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains. *hal-00263141*. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00263141>
- Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. (hal-02279721, Éd.) *Le développement des compétences*, pp. 115-123.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Crozier, M. ; Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'organisation collective*. Paris : Seuil.
- Delory-Momberger, C. (2007). Les Histoires de vie au croisement des sciences humaines et sociales, in Françoise Simonet-Tenant (dir.), *Le propre de l'écriture de soi* (p.107-118), Paris : Téraèdre.
- Le Grand, J.-L. (1996). La recherche action. Dans R. Barbier, *La recherche action*. Paris : Edition Economica.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), pp. 127-140.
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick, *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme* (pp. 19-44). Paris : Seuil

Thématique : La science comme territoire

**PISTES POUR UN TERRITOIRE APPRENANT : APPROCHE SYSTÉMIQUE D'UN EXEMPLE
DE SYMBIOSE ENTRE ORGANISMES PUBLICS ET PRIVÉS DE RECHERCHE**

Vivien Braccini* et Patrick Schmoll**

* P.S.Institut Strasbourg
LISEC (UR 2310 Univ. Strasbourg)

** P.S.Institut Strasbourg
DynamE (UMR7367 Univ. Strasbourg/CNRS)

Mots-clés : Territoire apprenant ; Organisation apprenante ; Recherche-développement en SHS ; Professionnalisation des jeunes docteurs ; Strasbourg.

Résumé. Cette communication décrit l'émergence et l'évolution d'un petit réseau de startups situées à Strasbourg et issues de la recherche publique en sciences humaines et sociales. Les sociétés de ce réseau œuvrent elles-mêmes principalement dans le champ des SHS et ont développé leur propre activité de recherche. Elles maintiennent des liens avec les laboratoires d'origine, d'une part à travers les partenariats sur des programmes de recherche contractuels, d'autre part en recrutant des jeunes docteurs issus de ces laboratoires. L'observation de cet écosystème local entre université et petites entreprises privées évoque les relations symbiotiques pouvant exister entre un organisme important et une colonie d'organismes plus petits. Elle fournit matière à interroger la notion de territoire : la localisation physique (Strasbourg) impose ses effets de proximité, mais une lecture systémique (le territoire comme réseau) permet d'identifier le caractère « apprenant » d'un territoire et des organisations qui y participent.

1. Introduction

Nous nous proposons de décrire l'émergence et l'évolution d'un petit réseau de startups situées à Strasbourg et issues de la recherche publique en sciences humaines et sociales. Le noyau de ce réseau, constitué par un groupe d'une demi-douzaine de sociétés, œuvre lui-même principalement dans le champ des SHS (conseil, études, formation, édition, applications ludo-éducatives) et a développé sa propre activité de recherche. Ce qui lui permet de maintenir des liens symbiotiques avec ses laboratoires d'origine, d'une part à travers les partenariats sur des programmes de recherche contractuels, d'autre part en recrutant des jeunes docteurs issus de ces laboratoires.

L'observation de cet écosystème local entre université et petites entreprises privées, qui évoque les relations symbiotiques pouvant exister entre un organisme important et une colonie d'organismes plus petits, nous fournira matière à interroger la notion de territoire : la localisation physique (ici l'Eurométropole strasbourgeoise) impose certes ses effets de proximité, mais une lecture systémique (le territoire comme réseau) permet une approche dynamique. Celle-ci, qui s'attache à suivre l'évolution adaptative dans le temps de ce cas d'hybridation entre recherche publique et privée, permet d'identifier le caractère « apprenant » d'un territoire et des organisations qui y participent. Nous nous intéresserons en particulier aux effets formateurs de cette dynamique dans le parcours des diplômés recrutés par le réseau.

2. Description de l'écosystème

2.1 La cellule de valorisation de l'UMR DynamE (Strasbourg)

En 2008, Patrick Schmoll, qui est à l'époque ingénieur de recherches au CNRS, fait la proposition à son unité de recherche de mettre en place une cellule de valorisation pour coordonner les initiatives visant à développer les applications sociales et économiques issues des résultats de recherches de l'unité, et à accompagner les doctorants dans leur parcours professionnel. Le but est de développer les partenariats de l'UMR avec le monde

associatif et économique offrant des débouchés professionnels pour les diplômés, soit en termes de création d'emplois à hauteur de leurs qualifications (et pour les thésards, en conformité avec l'objet de la thèse qu'ils préparent), soit en termes de programmes et de création d'activités et d'entreprises elles-mêmes créatrices de tels emplois. Il s'agit d'ouvrir aux jeunes diplômés des perspectives en dehors du cadre que beaucoup ont tendance à idéaliser, celui du cursus universitaire se poursuivant par un recrutement sur un poste d'enseignant-chercheur. En SHS on sait que seul un doctorant diplômé sur dix est susceptible d'obtenir un poste d'enseignant titulaire dans le supérieur.

L'une des finalités initiales était de faire naître un dispositif croisant : un lieu de pré-incubation de projets au sein du laboratoire, l'incubateur de la recherche publique régionale, la Société d'Accélération des transferts technologiques (SATT) alsacienne et le réseau de startups et d'associations qui devrait en résulter. La vocation de ce dispositif était de susciter une ouverture du champ du regard sur le monde de l'entrepreneuriat et de l'innovation chez les jeunes diplômés en SHS, dont l'insertion dans le privé est généralement plus faible que dans les sciences dures.

2.2 De la formation d'un réseau à l'idée de milieu de culture

Cette initiative fait écho à un projet de valorisation issu de l'unité de recherche, le projet Thélème, démarré en 2007 et qui vise à réaliser le prototype d'une plateforme ludo-éducative en ligne massivement multi-participants pour l'enseignement du français langue étrangère. Ce projet, accueilli dans le fonds de maturation de projets innovants Conectus (qui deviendra la SATT du même nom), donne lieu en 2009 à la création d'Almédia, une société de développement de serious games, dont on espère à l'époque qu'elle sera susceptible à son tour de recruter des doctorants et des post-docs en sociologie et en didactique des langues, dans un partenariat maintenu avec les équipes de recherche de l'université.

Pour attirer les investisseurs, la jeune société suscite la création la même année d'une société de capital-amorçage, Innofinance, qui à son tour prend des participations dans Almédia, mais aussi dans d'autres petites sociétés en création ou en développement, principalement dans les secteurs du conseil aux entreprises, du numérique et de l'économie verte (Figure 1). Dès le départ, une société de conseil existant sur la place de Strasbourg depuis 1990, va aussi jouer un rôle dans le processus. Il s'agit de P.S.International, qui va développer par la suite une division recherche et développement, P.S.Institut, et prend une part importante dans le capital d'Innofinance. Ces sociétés entretiennent des rapports de partenariat avec les équipes universitaires par l'intermédiaire de réponses conjointes aux appels à projets de R&D de l'ANR, de la Région, et des instances européennes.

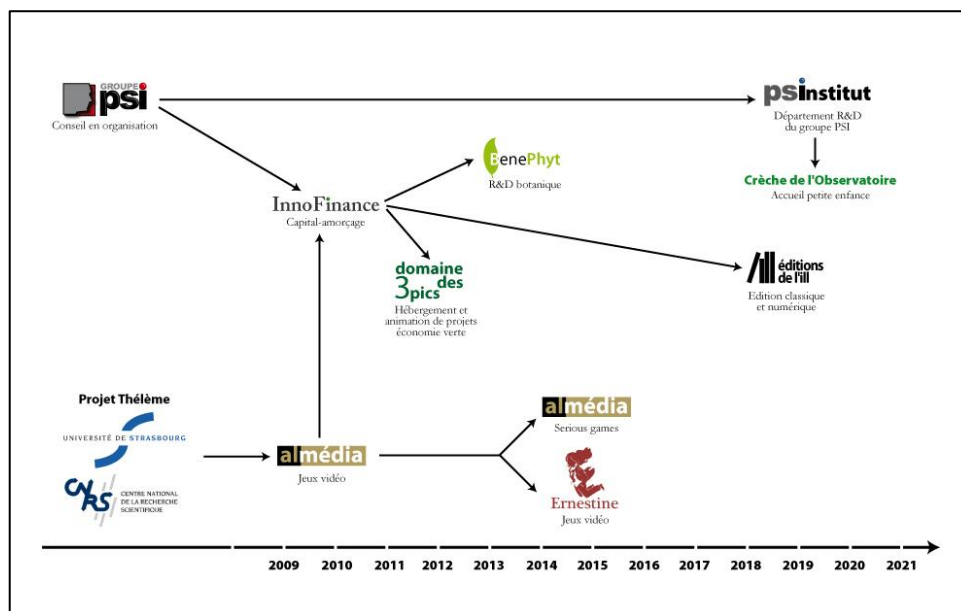


Figure 1 : Historique du développement de l'écosystème

2.3 L'instrument CIR

En 2017, une avance des associés d'Innofinance et une subvention accordée par la Région à P.S.I. permettent d'embaucher trois chercheurs titulaires de thèses en sociologie, sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication. À partir de là, les embauches vont s'appuyer sur l'utilisation du chapitre "jeunes docteurs" du dispositif du Crédit d'impôt recherche (CIR). Pour une entreprise, en effet, la première embauche en CDI d'un diplômé titulaire d'une thèse est financée en pratique entièrement par le CIR pendant les deux premières années.

La cellule valorisation de DynamE acquiert en effet une expertise en matière de CIR, qui lui permet d'accompagner les entreprises du réseau dans l'organisation et le financement de leur département de recherche et développement. La condition posée à ces entreprises en contrepartie de ce soutien est qu'elles consacrent l'essentiel des financements à des programmes impliquant l'embauche de jeunes docteurs en SHS. Deux de ces entreprises sont des JEI (Jeunes Entreprises Innovantes). L'une des deux, les Éditions de l'III, a été créée en 2017, avec l'appui de la cellule, par des diplômés SHS eux-mêmes. L'accompagnement des entreprises partenaires a pour effet l'accroissement chez ces dernières de leur effort de recherche, et donc des perspectives futures de recrutement. L'effort de recherche de quatre des sociétés du réseau passe ainsi d'environ trois cent mille à un million sept cent mille euros, celles qui embauchent des chercheurs depuis 2017 : BenePhyt (recherche en botanique), Éditions de l'III (édition classique et numérique), Ernestine (jeux vidéo), PSInstitut (conseil et R&D). L'année 2020 est probablement exceptionnelle, même si c'est dans un sens positif, car les Prêts Garantis par l'État accordés à l'occasion de la pandémie ont permis d'accroître cet effort, sans pour autant pouvoir assurer que les emplois seront pérennes. Mais elle confirme l'agilité de petites structures qui, pour survivre et se développer, apprennent rapidement à saisir des opportunités que propose l'environnement, ici le CIR et les PGE, mais également produisent elles-mêmes leurs propres conditions environnementales, par autopoïèse : ici la création d'une société de capital-amorçage attirant les capitaux d'un réseau d'amis et de soutiens aux projets.

2.4 Les trajectoires des chercheurs et leurs (non-)apprentissages

Entre 2017 et 2020, 18 chercheurs ont travaillé ou travaillent encore, à plein temps ou temps partiel, et pour des périodes allant de 6-8 mois à deux ans ou davantage, notamment ceux dont l'emploi a pu être pérennisé. Le suivi des premières embauches montre l'intérêt de cette hybridation entre recherche publique et privée pour l'insertion des jeunes docteurs. Les créateurs des sociétés du réseau sont eux-mêmes issus du milieu de la recherche et entretiennent dans leurs entreprises une culture favorable à la recherche. La liberté importante qui est accordée dans le cadre de leur travail aux chercheurs embauchés leur permet de construire leur parcours en fonction de leurs objectifs à la sortie. De ce fait, les remplacements en fin de contrat présentent une gamme très ouverte de trajectoires, entre deux figures très différenciées :

- À une extrémité de l'éventail, l'un des chercheurs a utilisé cette période pour renforcer son dossier de publications et a été recruté en 2019 sur un poste de Maître de conférences. Trois chercheurs actuellement en poste travaillent aussi dans ce sens, avec des chances inégales, notamment en raison de leur âge.
- À l'autre extrémité, quelques chercheurs ont pérennisé leur emploi dans l'entreprise même, en obtenant des contrats qui les financent. Ils animent leur propre département R&D, contribuant d'ailleurs à de nouvelles embauches.
- Entre ces deux cas de figure, les orientations individuelles sont moins clairement identifiables. La plupart des jeunes diplômés ont retrouvé un emploi à la sortie : postdocs sur des programmes sur contrat, vacations d'enseignement, chargés d'études au sein d'associations. On a l'impression que l'opportunité offerte n'a pas été pleinement exploitée et qu'elle a d'abord constitué un gagne-pain plutôt qu'un marche-pied pour une carrière.

Du point de vue de la gouvernance des entreprises, mais aussi des chercheurs qui ont finalement fait de l'entreprise leur employeur définitif, l'implication mitigée de la plupart des autres chercheurs pourrait poser problème. Mais elle est justifiée par le contexte de l'emploi dans la recherche en général : la multiplication des postdocs (Fernandez, Hache et Mikailoff, 2020) et autres emplois précaires oblige les diplômés à œuvrer dans le présent tout en ayant toujours un œil sur les opportunités, avec toujours l'horizon d'un possible emploi de titulaire ou un CDI dans l'enseignement supérieur et la recherche publique. L'agilité des structures privées consiste donc aussi à tenir compte de l'agilité des collaborateurs, et plutôt que de le déplorer, une approche

systémique pourrait en faire là également une opportunité. Des pistes pour un encadrement plus rapproché des jeunes diplômés, en termes de formation, sont actuellement à l'étude.

2.5 L'hybridation entre recherche publique et privée

Cet écosystème est à l'origine d'un réseau relativement stable dans lequel sont associés des acteurs de la recherche et de la valorisation universitaire. Un début d'habitudes de travail et d'innovations administratives et financières s'est instauré, permettant d'apprendre à répondre en commun à des besoins d'acteurs territoriaux par la recherche, alors que ces derniers n'en percevaient pas toujours ni l'intérêt ni la possibilité. Voici une liste de projet nés de cet écosystème (Figure 2), dont on relèvera qu'ils intéressent particulièrement les sciences de l'éducation et de la formation.

| Programme | Objet | Consortium | Financement |
|--|---|---|---|
| Thélème 2007-2015 | Projet de plateforme ludo-éducative en ligne massivement multi-participants pour l'apprentissage du français langue étrangère | Almédia CNRS Univ. Strasbourg | Région Alsace OSEO |
| Les Eonautes 2012-2020 | Serious game en réseau local pour l'apprentissage du français langue étrangère | Almédia – Ernestine UR LiLPa, Univ. Strasbourg | Ministère de l'Education Nationale Innofinance |
| EVEIL 3D Environnement Virtuel pour l'Enseignement 3D Immersif des Langues étrangères 2012-2015 | Etude par observation de l'apprentissage croisé allemand-français dans un environnement 3D | Almédia Pädagogische Hochschule Karlsruhe UR LiLPa, Univ. Strasbourg UR LSIT, Univ Strasbourg Holo3 Karlsruher Institut für Technologie Institut für fremdsprachliche Philologen, Univ. Landau | Programme européen InterReg Rhin Supérieur |
| Manuscreen 2017-en cours | Editeur de jeu vidéo accessible à des utilisateurs non informaticiens (conception de serious games et usages en formation) | Ernestine | Innofinance |
| EVA Environnement Virtuel pour l'Apprentissage 2020-2022 | Etude des effets d'un environnement virtuel sur l'apprentissage et la collaboration entre apprenants | P.S.Institut Blakmill Bridging Virtuality & Reality (BVR) UR LISEC et ICUBE Univ. Strasbourg CANOPE Rectorat de Strasbourg | Région Grand Est |
| Thèse en sciences de l'éducation, UHA 2018-2020 | Approche systémique de l'activité des formateurs ostéopathes dans leurs écoles. | Université de Haute Alsace Collège Ostéopathique de Strasbourg P.S.Institut | Novétude Santé |
| InnovEHPAD 2020-2022 | Innovations numériques et organisationnelles au sein des EHPAD | P.S.Institut UR HuManiS, UR SuLiSoM, UMR IPHC, UR LISEC & UMR DynamE, Univ. Strasbourg | Région Grand Est |

Figure 2 : Liste des projets nés de l'écosystème de recherche privée et publique.

On peut constater que la majorité des projets implique des consortiums de partenaires appartenant aux différentes catégories d'acteurs socio-économiques privés et publics. De plus, ces acteurs sont principalement issus d'une zone géographique limitée, à savoir la région Alsace. Concernant les financements on remarque leur origine qui est aussi bien publique que privée. Enfin, les objets étudiés ramènent à une recherche appliquée qui soulève des problématiques et des questionnements théoriques. Nous pourrions parler de recherches finalisées, situées et situantes pour les acteurs, objets de la recherche (Braccini et Durat, 2021).

3. Analyse de l'expérience à ce stade

Cette expérience vient doublement interpellier la notion de territoire, objet de ce colloque. En premier lieu elle questionne le rôle de ces collaborations scientifiques et techniques nées de ce réseau de sociétés privées de recherche dans le développement d'un territoire socio-économique. En deuxième lieu, cette expérience interroge les effets de l'écosystème qui a germé du territoire, sur la recherche académique et ses acteurs. Quelle forme prend cet écosystème ? Comment se recomposent les frontières entre le consulting, l'expertise, et la recherche scientifique (Ardoino, 1989) ?

3.1 Territoire, quelle définition ?

Pour commencer à construire un début de réponse à ces questions, il nous faut définir ce que l'on entend par territoire. Tournons-nous vers les éthologues qui, à lire Thierry Paquot (2011), apparaissent comme les principaux et primo utilisateurs du terme. En cherchant à décrire et comprendre les comportements animaliers et leurs interactions, cette discipline a montré que le territoire se déterminait davantage par les activités des membres d'une espèce, par leurs interactions et par les enjeux qu'y s'y jouent, plutôt que par des limites physiques comme nous pourrions intuitivement le penser. De ce fait le territoire est considéré comme un système dynamique et non comme une zone géographique stable.

Cette conception du territoire reprise par les géographes eux-mêmes, introduit la notion de système. Pour nous en convaincre, Alexandre Moine (2006) rappelle les trois dimensions qui prédominent dans les définitions de cette discipline : premièrement la relation établie entre espace et pouvoir ; deuxièmement la dynamique d'organisation territoriale reposant sur l'action des sociétés et les systèmes de représentations ; troisièmement les acteurs eux-mêmes qui font le territoire à travers leurs interactions sociales. C'est ce qui le conduit à affirmer que le territoire est avant tout un système constitué d'un assemblage flou et mouvant de sous-systèmes qui sont à l'origine de phénomènes de rétroactions d'homéostasie et d'autopoïèse.

Les systèmes homéostatiques et auto-poïétiques ont été étudiés notamment par la biologie (Durand, 2002). Là encore on préférera décrire le système non pas à partir de ses limites ou frontières physiques, telle que la membrane d'une cellule, mais plutôt à partir de ses interactions. Maturana biologiste et philosophe influencé par les travaux de l'école de Palo Alto aux fondements des approches systémiques et cybernétiques, définissait comme système « tout ensemble d'entités qui se distinguent d'autres entités parce qu'elles sont plus liées entre elles qu'avec n'importe quoi d'autre » (Maturana, 1988).

3.2 Une lecture systémique

Si nous considérons notre territoire de recherche comme un système qui intègre de multiples acteurs, alors nous pouvons tenter de décrire les relations entre les composantes qui font système. Commençons par une première tentative de schématisation (figure 4).

Dans cette figure, on observe en bleu l'un des sous-systèmes de la recherche correspondant à sa forme traditionnelle. Les laboratoires investiguent le milieu socio-économique au moyen d'actions de recherche pour obtenir en retour des données à analyser et à interpréter. Ils pourront en tirer des résultats prenant la forme de descriptions, de questions et d'explications qui alimenteront l'élaboration de nouvelles recherches.

Cette boucle est tributaire d'une seconde boucle reliant ces mêmes acteurs de la recherche aux financeurs. Ces derniers sont destinataires des résultats à l'occasion des démarches d'évaluation, par exemple, dont ils se servent partiellement pour orienter les nouveaux appels à projet et les sélections des lauréats.

À son tour, cette boucle financeur-acteur est influencée par une tierce boucle politique, ici en orange. À partir de leurs outils propres, différents de ceux de la recherche, les acteurs politiques sondent également le milieu socio-économique. Grâce aux informations recueillies, ils définissent leur action pour tenter d'influencer le système économique et social dans le sens qu'ils souhaitent. L'activité du système socioéconomique, et donc l'information qu'elle produit, s'en trouve modifiée. Cela enclenche alors une nouvelle boucle de régulation politique.

Mais l'information recueillie par le sous-système politique est partielle. Aussi les acteurs politiques s'aident-ils également des résultats de la recherche, dans l'espoir de mieux gérer leur régulation. C'est pourquoi ils définissent des programmes et des politiques spécifiques à ce domaine que les financeurs ont à charge

d'administrer pour que les chercheurs les mettent en œuvre.

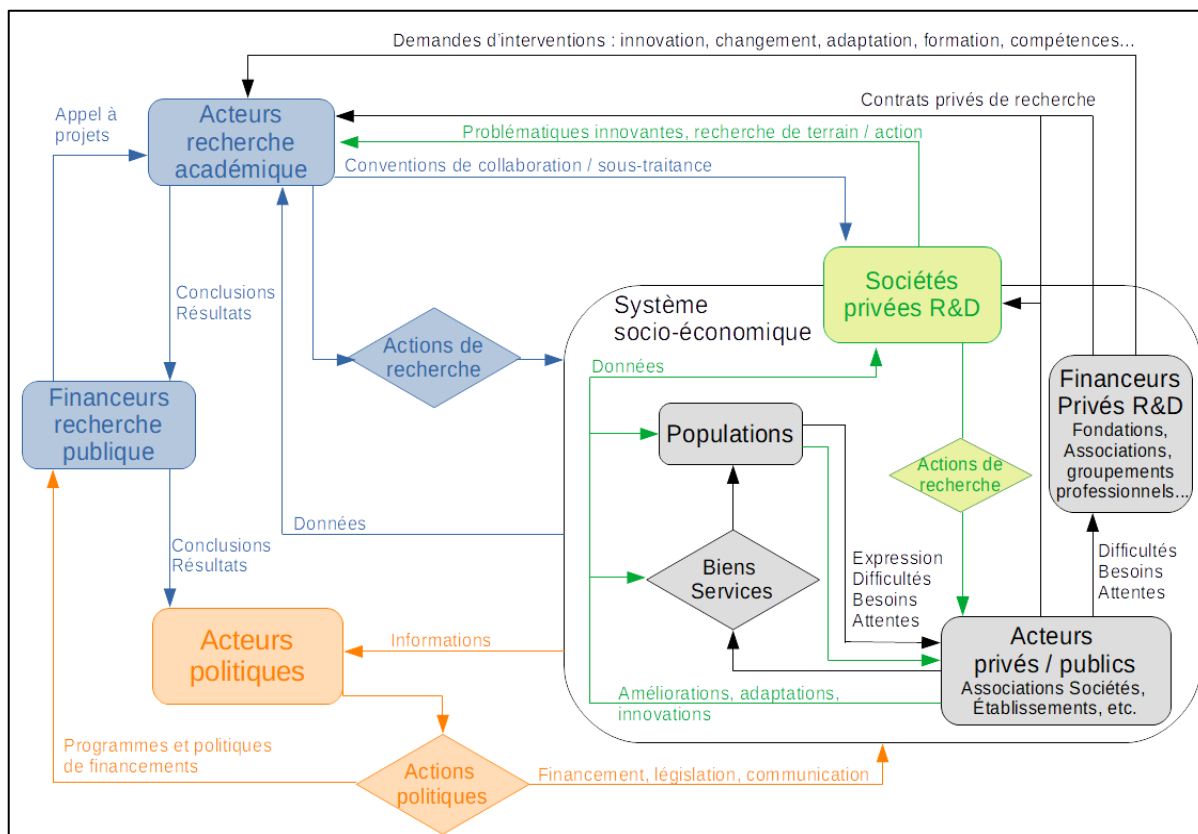


Figure 3 : Tentative de schématisation des relations systémiques de la recherche privée et publique

Si l'on se penche maintenant sur le sous-système socioéconomique, ses acteurs - dont la population - possèdent au moins deux leviers d'action pour répondre à l'évolution de leurs besoins. Le premier réside dans leur propre capacité d'adaptation aux évolutions de leur environnement, et le second se situe dans leur capacité à influencer l'action politique par le système électoral ou le dialogue et la revendication sociale. Ces deux leviers d'actions connaissent au moins une limite chacune.

Concernant le premier levier, il repose sur les démarches d'évaluation formelles et informelles pour modifier soit l'activité menée avec les usagers ou clients soit le fonctionnement organisationnel. Or pris par l'optimisation des gains et des coûts, les acteurs socioéconomiques sont souvent trop impliqués dans leurs activités pour parvenir à mener leurs évaluations.

Dans le cas du second levier, les outils financiers et législatifs possèdent souvent une portée d'action trop vaste pour répondre à des difficultés spécifiques ou trop localisées. Par ailleurs, pour de nombreuses raisons d'ordre culturel, fonctionnel, ou scientifique, la recherche universitaire française favorise globalement davantage les recherches compréhensives plutôt que les recherches finalisées, dont les exigences restent peu compatibles avec les attentes pratiques et à court terme des acteurs socio-économiques.

C'est à ce stade de la description que l'on commence à entrevoir l'intérêt du second sous-système que forme notre réseau de sociétés privées de R&D. L'université nourrit les petites sociétés en donnant un cadre structurant sur les plans scientifique et administratif qui favorise la génération de programmes de recherche respectant les canons académiques. Dans ces conditions, le cadre favorise également la valorisation de ces programmes à travers une communication et une publication des résultats plus aisée. Par ailleurs, le respect des cadres académiques de la production de savoirs ouvre l'accès à certaines formes de financements spécifiques à la recherche, à même de contribuer à la survie des sociétés privées de R&D. En retour, ces petites structures privées nourrissent l'Université en offrant un accès à des terrains et des collaborations au plus près de la demande sociale et politique, que l'institution seule est davantage en peine d'établir compte tenu des obstacles

culturels, fonctionnels ou légaux qui existent entre les mondes socioéconomique et académique. La raison d'être et l'image de l'institution universitaire s'en trouvent renforcées, ce qui contribue à sa survie dans les systèmes nationaux et supranationaux.

En poursuivant notre analogie entre le système socioéconomique présenté et les systèmes biologiques, on peut donc dire qu'il existe dans la relation entre les sociétés privées de recherche et l'Université d'où elles émergent, une forme analogue à une symbiose. Ce développement par bourgeonnement du réseau de petites structures s'adossant aux structures académiques évoque une relation symbiotique. En effet, deux types d'organisations cohabitent, alors que souvent elles s'ignorent mutuellement, surtout dans la culture française. Dans notre cas, elles se nourrissent l'une l'autre. Malgré la relative non-perception de nos collègues universitaires de cette symbiose, l'interrelation crée pour l'université des partenaires privés "maison" parfaitement adaptés aux réponses conjointes « labos-entreprises » et aux appels à projets nationaux ou européens ; elle suscite des emplois pour les diplômés de l'Université ; elle contribue à leur formation ; et elle impulse de l'extérieur de petites transformations à l'intérieur. En effet, cette relation encourage les collaborations entre laboratoires de disciplines différentes qui ne se connaissaient pas nécessairement et acculture les enseignants chercheurs à l'incubation et à l'innovation dont le développement économique et sociale du territoire à besoin.

3.3 L'écosystème de recherche hybridée privée-publique, un outil d'accompagnement d'un territoire apprenant ?

La question qui se pose à nous est alors : en quoi cet écosystème influence-t-il le territoire socio-économique dont il est un des sous-systèmes ? L'hypothèse que nous posons et que nous essayons de démontrer est que cette symbiose contribue au développement des caractéristiques apprenantes du système socio-économique d'appartenance. Là encore nous devons faire un détour sur la signification donnée à la notion de territoire apprenant. Pour Bernard Bier (2010), sociologue à l'INJEP, cette notion est une extension de l'apprentissage tout au long de la vie et constitue l'utopie éducative du 21^e siècle. Elle prône le décloisonnement des activités éducatives, sociales, économiques et de recherche pour favoriser les collaborations à l'échelle des territoires ; l'objectif étant de générer des savoirs partagés qui répondent aux besoins d'innovation et d'adaptation des activités humaines locales aux effets de la mondialisation, et en retour, d'influencer celle-ci. Nous retrouvons l'idée de système et d'interactions comme dans nos définitions initiales. Aussi, pour approfondir ce début d'analyse, nous tentons actuellement de transposer, de façon encore trop directe peut-être, le modèle systémique de l'organisation apprenante de Charlotte Fillol (2009) au cas du territoire.

Dans ce schéma (figure 5), l'apprentissage territorial consiste en deux principaux phénomènes. Le premier est l'émergence de comportements nouveaux chez les acteurs du système, née de leurs interactions, en réponse à des situations nouvelles ou non. Le second consiste en une intégration de ces comportements dans les routines de fonctionnement, de sorte que pour toutes futures situations, identiques ou proches, la majorité des acteurs du système sauront remobiliser lesdits comportements. Cette remobilisation implique une capitalisation et un partage des représentations, des savoirs, des normes, des procédures et des fonctionnements y afférant. Une partie de ces éléments, ou leur agencement, possède au moment de sa capitalisation un caractère novateur pour le système.

C'est pourquoi le caractère apprenant du territoire ainsi défini dépend également des conditions culturelles concernant l'organisation et la gestion des acteurs, du pouvoir et des processus de décisions. Par conséquent, ce caractère dépend aussi des outils techniques ou organisationnels disponibles dans les espaces partagés utilisés pour gérer l'information et la communication. Si les décisions de financement sont centralisées, seuls les membres des acteurs chargés de cette fonction orienteront les actions à venir. Si au contraire, il existe des espaces d'échanges, de partage et de consultations décloisonnés, les décisions seront plus diversifiées. De même selon la nature des espaces virtuels ou physiques dans lesquels les membres des différentes catégories d'acteurs peuvent s'informer, dialoguer et partager, les connaissances disponibles et les interactions seront plus ou moins riches. Cette richesse influencera inmanquablement la réflexivité et la créativité des acteurs du système (organisations, services etc.) à travers leurs membres.

Comme l'atteste le tableau récapitulatif des projets en cours du cas présenté (Figure 2), on observe qu'en ajoutant une entité interface spécialisée en R&D on augmente les possibilités d'interactions entre acteurs du territoire socioéconomique et de recherche. Il s'agit là d'un premier indice qui nous conduit à penser qu'un écosystème privé public, lorsqu'il est symbiotique, favorise les caractéristiques apprenantes des territoires socioéconomiques et de recherche. Tentons à présent d'approfondir, à partir de notre cas, les effets d'un système symbiotique semi-privé semi-publique sur le caractère apprenant du territoire socioéconomique.

3.3.1 Rôle de la recherche hybridée dans le système

Le sous-système d'entreprises (en vert sur le schéma de la figure 3) en marge du système classique de la prestation de services et de l'action publique a germé comme une réponse aux limites de fonctionnement des boucles de régulation précitées, à savoir : le manque de distanciation, incontournable pour la régulation de la production des biens et des services et le problème d'échelle de la boucle politique pour prendre en charge la singularité et la spécificité des besoins et des attentes localisés.

Grâce à cette configuration, des collaborations peuvent apparaître par hybridation autour d'actions de recherche de terrain. Elles émergent des relations qu'entretiennent au quotidien les sociétés de R&D avec les acteurs du sous-système socioéconomique et de celui de la recherche. En effet, les chercheur(e)s des sociétés privées sont de jeunes docteurs issus de l'Université. Ils ou elles conservent des liens avec cette institution via leur laboratoire d'origine ou de leurs charges d'enseignement. La double connaissance des problématiques de terrains et des objets de recherches académiques les autorisent à alimenter l'Université en observations poussées, en expérimentations, en innovations. Il peut alors naître des collaborations qui répondent simultanément aux projets scientifiques du laboratoire et aux besoins des acteurs socio-économiques.

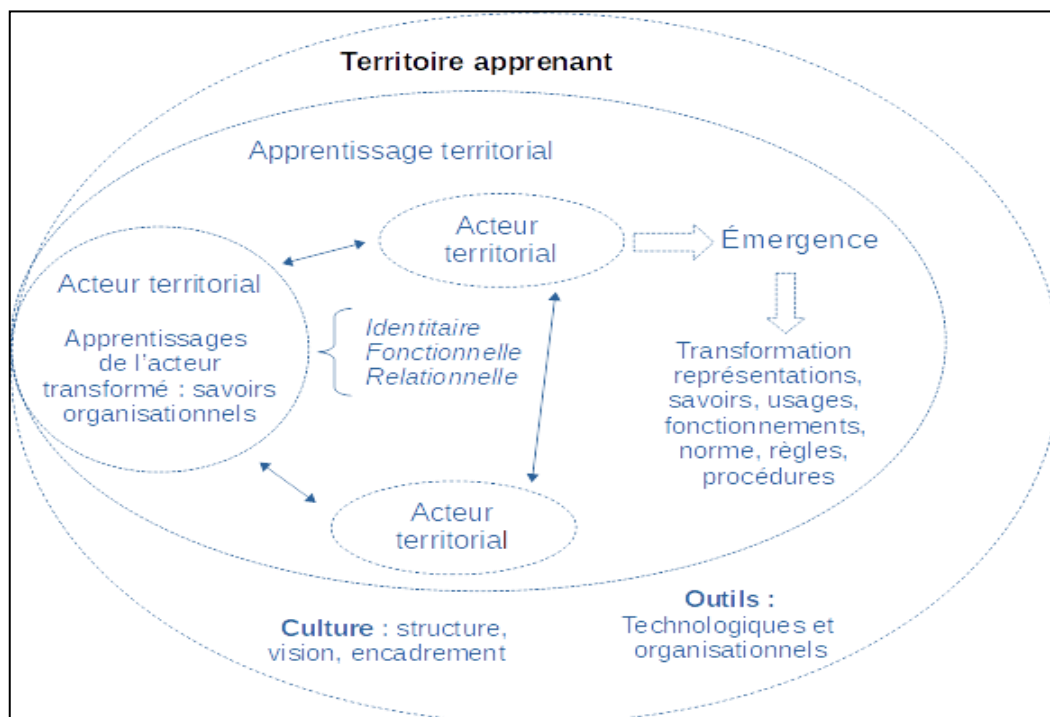


Figure 4 : Adaptation du modèle de l'organisation apprenante de Charlotte Fillol (2008) à la notion de territoire apprenant.

Des réponses qui satisfont les exigences de l'institution scientifique, condition *sine qua non* de l'implication des chercheurs permanents. Lorsque les financements émanent des instances de la recherche, il est même indispensable d'impliquer des chercheurs titulaires pour porter le projet scientifique et sous-traiter les opérations de terrain à des chargés de recherche privés. Contrairement à leur homologue académique, ils peuvent intervenir sur des projets aux enjeux marqués et aux contingences fortes, auprès de sociétés privées qui ne pourraient se satisfaire ni de l'inexpérience d'étudiants, ni du manque de disponibilité dont souffrent les enseignants chercheurs.

Outre l'intérêt pour les laboratoires, ces activités de R&D ancrées auprès des acteurs locaux, et en phase avec la commande publique, occasionnent l'apparition de nouveaux montages technico-administratifs auxquels correspondent de nouveaux savoir-faire en matière de collaboration entre acteurs socio-économiques et universitaires. Le territoire se voit ainsi doter de nouvelles compétences qui contribuent à la routinisation de la coproduction de modalités d'actions interdisciplinaire et inter-organisationnelles reproductibles. De même, les conventionnements et les obligations de résultats encouragent les collaborations entre acteurs socio-économiques autour de projets concrets, générateurs de connaissances et d'actions dont une partie peut intégrer

durablement le fonctionnement des organisations du territoire et modifier durablement les comportements des usagers. Par exemple, le fait de situer les recherches en milieu réel, favorise les collaborations entre laboratoires de discipline différentes car, la complexité du réel contient une infinité de dimensions qu'une discipline ne peut épuiser à elle seule. L'entreprise privée de R&D devient alors le lieu privilégié de cette interdisciplinarité parce qu'elle temporise par son extériorité les jeux de pouvoirs interacadémiques. Et la succession de plusieurs recherches au sein d'un secteur socioéconomique consolide progressivement les réseaux interpersonnels et interinstitutionnels qui améliorent à leur tours les processus d'expression et d'écoute des besoins et des attentes.

Le retour d'expérience sur cette dernière décennie amène à de nombreuses autres réflexions que nous avons synthétisées en un tableau (Figure 6.) récapitulant les facilités et les assurances qu'apporte cette symbiose. Et pour rester dans une perspective systémique, nous avons identifié leur pendant sous la forme des difficultés et des risques qui y sont associés. Ces divers points feront l'objet de nos futures discussions afin d'approfondir cette première analyse.

| Facilités et assurances | Difficultés et risques |
|---|---|
| Proximité statutaire avec les acteurs du territoire | Fragilité économique et de l'indépendance |
| Proximité spatiale et temporelle | Routines et clientélisme |
| Bonne créativité et innovation | Dispersion des objets de recherche et des terrains |
| Souplesse et adaptabilité au rythme des activités du territoire | Manque d'approfondissement des objets et des terrains |
| Ressources humaines, techniques et financières importantes | Coordination et inertie importantes |
| Utilité sociale des recherches | Utilité académique des recherches |
| Elaboration commune d'une vision partagée | Conflits axiologiques et fonctionnels |
| Initiative singulière territoriale | Affaiblissement des finalités nationales |
| Identité et appartenance multiples | Crises identitaires et culturelles |
| Développement de compétences individuelles et collectives nouvelles | Inhibition de compétences individuelles collectives antérieures |

Figure 5 : Synthèse des facilités, des assurances, des difficultés et des risques de la symbiose entre recherche privée et publique

4. Conclusion temporaire

Nous avons rappelé que la recherche académique jouait un rôle fondamental dans l'évolution du système socio-économique. Mais nous avons aussi établi par l'analyse de notre expérience que le développement d'un écosystème de recherche à la frontière des territoires publics et privés, fonctionnant dans un principe de symbiose, générerait une démultiplication des possibilités d'interactions au sein du système et de ses sous-systèmes. Cette diversification des relations contribue à l'insertion socio-professionnelle de jeunes diplômés en SHS, pour qui les débouchés restent problématiques.

Elle semble également favoriser l'émergence d'idées, d'expérimentations et d'innovations pouvant conduire à la capitalisation d'habitudes, de procédures et de réseaux relationnels. Et comme les diplômés recrutés sont issus de l'Université locale, le territoire préserve une partie des savoirs, des fonctionnements, des innovations techniques, administratives et scientifiques produites en son sein. Nous avons également vu qu'avec le temps, cette densification des relations engendrait un bourgeonnement d'entités qui renforçait progressivement cette diversification des réponses qu'apporte la recherche aux demandes d'accompagnement des acteurs du territoire. Or, comme nous l'avons rappelé, la densité des liens est constitutive d'un territoire.

Cette analyse suggère enfin que le territoire de recherche s'étend en positionnant la recherche non plus en tant qu'acteur externe, mais comme acteur à part entière du territoire socioéconomique local du fait de la superposition entre le territoire de recherche et celui socioéconomique. Nous possédons ainsi un faisceau d'indices qui plaide pour l'hypothèse initiale qui veut que le soutien au développement d'une recherche privée adossée à la recherche publique contribue à l'évolution du territoire en renforçant les caractéristiques apprenantes. On peut alors supposer que si cette symbiose était généralisée, ces diverses capitalisations et leurs impacts seraient plus significatifs, même si la taille modeste des projets au regard de l'envergure de l'institution nous incite à rester prudent sur ce point. C'est pourquoi l'évaluation plus fine de l'impact de cet écosystème sur le territoire reste encore à mener. Il s'agirait pour nous d'évaluer la nature et la qualité des apprentissages des

divers acteurs, évaluer l'impact de ces apprentissages sur les comportements du territoire et de ces acteurs. Il faudrait également nous pencher sur la nature de la dynamique culturelle actuelle ainsi que sur les outils de gestion de l'information utilisés car, ils constituent des catalyseurs ou des freins puissants aux apprentissages territoriaux visés. Enfin, de manière plus fondamentale, nous aurions l'occasion d'observer si ces apprentissages territoriaux possèdent une influence positive avérée sur la résilience du territoire tel que l'annonce la société cognitive et des savoirs.

Bibliographie

- Ardoino, J. (1989). Le chercheur, l'expert, le consultant D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention. *Pratiques de Formation. Analyses*, 18. <http://recherche-action.fr/labo-social/docs/rapports-et-articles/>
- Bier, B. (2010). Territoire apprenant : les enjeux d'une définition. *Specificites*, 3(1), 7-18.
- Braccini, V. & Durat, L. (2021). La professionnalisation des acteurs de la formation et de leur organisation par la recherche finalisée, située et situante. Colloque du RUMEF 2020, Université de Picardie Jules Verne. Le 20 mars 2021.
- Durand, D. (2002). *La systémique*. Paris : PUF.
- Fernandez, G., Hache, C. & Mikailoff, N. (2020). Parcours universitaire, parcours professionnel : le cas d'un séminaire pour néo-docteurs. *Les Cahiers d'Education & Devenir*, 35/36. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03118644>.
- Filloi, C. (2009). *L'entreprise apprenante : le knowledge management en question ?* Intelligence économique. Paris : L'Harmattan.
- Maturana, H. (1988). La biologie du changement, *Cahiers critiques de thérapie familiale*, 61-78.
- Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique*, 35 (2), 115- 32.
- Paquot, T. (2011). Qu'est-ce qu'un « territoire » ? *Vie sociale*, 2(2), 23- 32.

Thématique : Travail éducatif partagé sur un territoire

ÉDUCATION ET FORMATION EN WALLONIE. PARTENARIAT LOCAL ET EFFETS D'APPRENTISSAGE

Bernard Conter*, Christine Mainguet*

* Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS)

Mots-clés : Enseignement, Formation professionnelle, Instruments d'action publique, stratégies d'acteurs, territorialisation

Résumé. La création, en 2014, des Bassins Enseignement qualifiant - Formation - Emploi en Belgique francophone a-t-elle produit une recomposition de l'action publique en instaurant une nouvelle modalité de régulation à un niveau infra-régional ? A-t-elle contribué au décloisonnement des politiques d'enseignement et de formation ? Adossé au départ au référentiel adéquationniste, cet instrument a évolué avant de s'institutionnaliser autour de finalités différentes de ses ambitions originelles. Les acteurs ont mobilisé le registre de la proximité pour légitimer leurs actions, en puisant dans les dimensions territoriales et partenariales de l'instrument. Au final, le pouvoir d'agir collectivement sur l'offre d'enseignement et de formation s'avère tenu et les lignes de tension historiques qui caractérisent les politiques d'éducation et de formation n'ont pas été effacées.

Introduction

Les systèmes d'enseignement et formation professionnelle en Belgique sont régis par des normes multiples héritées d'une histoire particulière marquée par la transformation institutionnelle de l'État, une société structurée en piliers et une forme de démocratie consociative (Lijphart, 1969). Ils connaissent depuis la fin des années 1990, des réformes qui affectent les contours des champs respectifs, les lieux de décision et les stratégies d'acteurs. La création des Bassins Enseignement qualifiant Formation Emploi (Bassins EFE) en 2014 concerne simultanément les champs de l'enseignement et de la formation et instaure une ébauche de régulation commune à un niveau infrarégional relativement neuf pour certains acteurs.

Notre objectif est ici, à travers l'analyse d'un instrument de coordination, de saisir quelques transformations à l'œuvre dans la régulation des politiques de l'enseignement et de la formation, en soulignant les effets du décloisonnement de ces deux champs au niveau subrégional¹. Après une brève présentation du champ, de sa complexité et de ses acteurs, nous nous intéressons au processus d'instrumentation de l'action publique qui a affecté celui-ci. Nous montrons ensuite comment les Bassins enseignement formation emploi intègrent des institutions existantes tout en tentant de les inscrire dans un nouveau référentiel adéquationniste. Nous présentons ensuite les stratégies des acteurs impliqués dans cet instrument en montrant qu'ils cherchent à la fois à étendre leur périmètre d'action et à construire des consensus. Enfin, nous présenterons les ressources de légitimité, mobilisées par ces acteurs, qui puisent largement dans les dimensions territoriales et partenariales de l'instrument.

1. Des politiques éducatives segmentées et critiquées

Les réformes successives de l'État belge ont attribué des compétences exclusives à deux types d'entités politiques : les Communautés et les Régions. Les premières ont hérité des matières dites culturelles et liées aux personnes (enseignement, santé, ...) et les secondes, celles liées à l'économie et au territoire (développement économique, mobilité, formation professionnelle, par exemple). De ce fait, la compétence de l'enseignement, relève du gouvernement de la Communauté française (également appelée Fédération Wallonie-Bruxelles) alors que la formation professionnelle relève du gouvernement Wallon.

Si les acteurs de l'enseignement et de la formation sont nombreux, le partage des compétences (l'on pourrait dire

¹ Notre matériau empirique est composé d'une analyse documentaire colloques, notes préparatoires à la mise en place du dispositif, rapports et PV des instances bassin EFE) et d'une douzaine d'entretiens auprès de responsables politiques, administratifs, des partenaires sociaux et des acteurs de l'emploi et de la formation.

les périmètres d'action ou les territoires) sont habituellement définis par des caractéristiques des publics, essentiellement formulés en termes d'âge, de niveau de diplôme ou de statut socio professionnel. Ainsi l'enseignement secondaire prend en charge les élèves jusqu'à la fin de l'obligation scolaire (18 ans). Progressivement, les élèves se répartissent entre sections dites de transition dont la finalité première est l'accès aux études supérieures, et sections de qualification dont la finalité est l'accès au marché de l'emploi. Ces dernières, qui peinent à recruter, sont essentiellement alimentées par des processus de relégation des élèves du général².

La formation continue est principalement assurée par deux opérateurs publics. Le Forem, service public de l'emploi et de la formation professionnelle, s'adresse principalement aux demandeurs d'emploi, vis-à-vis desquels il assure par ailleurs une mission de contrôle des réglementations du chômage. Il joue aussi un rôle de coordination de l'offre d'autres opérateurs associatifs de formation. L'IFAPME (Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprise), organise des formations en alternance, accessibles aux jeunes dès 15 ans dans les métiers de l'artisanat et des PME, ainsi que des formations pour les indépendants et chefs d'entreprises.

Ce champ éducatif complexe se voit adresser depuis plusieurs décennies des critiques de plusieurs ordres. Dans le domaine de l'enseignement, la critique a porté d'abord sur son caractère inégalitaire mais aussi sur le coût de la concurrence des réseaux (Crahay, 2012) et l'abondance de l'offre d'enseignement et de formation. Une autre critique générale adressée au monde éducatif porte sur l'inadéquation de l'offre de formation aux dits besoins des entreprises. Celle-ci est portée de longue date par les acteurs patronaux ; elle est aussi récurrente dans le chef de l'Union européenne.

2. Instrumentation et complexification

L'action publique se matérialise dans des instruments qui ont une dimension technique mais qui sont également porteurs de valeurs ou de représentations ; ils sont nourris d'une interprétation du social et des conceptions précises du mode de régulation envisagé (Lascoumes, Le Galès, 2004). La multiplication des instruments crée des concurrences ou besoin de coordination. C'est particulièrement le cas du champ de l'éducation et de la formation caractérisé par la technicité des politiques et la pluralité des niveaux de pouvoir. L'intérêt d'une approche des politiques publiques par ses instruments est de se détacher d'une vision fonctionnaliste (centrée sur les finalités) et de s'intéresser aux outils et à leurs usages. Comme on le lira ci-dessous, le Bassin EFE est un instrument qui a évolué et a été adapté avant de s'institutionnaliser autour de finalités différentes de ses ambitions originelles.

L'observation des politiques publiques à un niveau macro ne permet pas toujours d'observer les changements fins, liés aux dynamiques d'acteurs. A ce niveau, les instruments sont perçus comme des dispositifs techniques, orientés vers la résolution de problèmes. Or, les instruments peuvent générer des coopérations ou des concurrences entre activités ou groupes professionnels (Buisson Fenet, Le Naour, 2008) ; ils sont récepteurs et producteurs de sens et concentrent des enjeux de pouvoir.

Ainsi, « la fabrique des instruments d'action publique met en jeu des légitimités, des conceptions du monde, des intérêts et des rapports de pouvoir. Elle renvoie à des dimensions institutionnelles, cognitives et politiques. Il est dès lors pertinent d'analyser à la fois le pourquoi et le comment de la construction des instruments, les controverses suscitées et les registres de justification mobilisées. Loin d'être neutre, cette phase détermine pour une part le cours de l'action publique ». (Crespy 2008 :27).

C'est précisément à travers l'instrumentalisation des politiques d'éducation et de formation que s'opèrent de lentes recompositions des responsabilités, des zones d'influence des acteurs et, de façon diffuse ou incrémentale, une transformation de l'action publique et ses référentiels. L'approche par les instruments nous permet donc de questionner les politiques publiques à travers les dimensions techniques et sociales, selon des perspectives multiples. Suivant Buisson Fenet et Le Naour (2008), nous questionnerons l'émergence, la mise en œuvre et les usages de l'instrument Bassin EFE : Ces questions nous permettent de saisir les effets associés à la territorialisation infrarégionale des politiques d'emploi et de la formation, ainsi que les recompositions des responsabilités et rôles respectifs des différents acteurs.

² L'enseignement qualifiant est suivi par un peu plus de 40% des élèves du deuxième degré (3ème et 4ème années) mais par 55% des jeunes inscrits au troisième degré (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, p.12).

Les Bassins EFE résultent d'une trajectoire politique particulière constituée de nombreuses résistances. A la fin des années 1990, des chercheurs mettent en évidence les espaces d'interdépendance des établissements scolaires. Ils montrent « qu'une part importante des phénomènes d'inégalité se construisent collectivement au niveau d'un bassin scolaire³. Dès lors, plusieurs des objectifs à assigner aux acteurs doivent à [leurs] yeux être fixés au niveau d'un bassin scolaire plutôt que d'un établissement » (Delvaux, 1997 : 159). A la suite de la publication des enquêtes PISA, le gouvernement de la Communauté française issu des élections de 2004 inscrit la lutte contre les inégalités scolaires au rang de ses priorités.

Une fenêtre d'opportunité s'ouvre en cours de législature. Le gouvernement, sous la pression d'acteurs associatifs⁴, se laisse convaincre d'initier un projet pilote dans le bassin de Charleroi. Le diagnostic d'une offre pléthorique d'options et surtout le constat de l'inefficacité des filières en termes d'insertion ont conduit à (dé)tourner davantage l'attention des politiques vers la question de l'adéquation entre formation et emploi. L'expérience pilote est généralisée en 2009 par un décret qui crée les Instances de pilotage inter-réseaux de l'enseignement qualifiant (IPIEQ). Les moyens associés à ceux-ci sont symboliques (1,8 millions € pour 10 zones⁵) et visent davantage à mobiliser les acteurs qu'à transformer le mode de régulation de l'enseignement. Le décret attribue des incitants aux écoles afin d'optimiser l'offre d'enseignement ; il précise que celle-ci doit être en phase avec les tendances de développement socio-économique sous-régional et régional » ; il institutionnalise aussi la participation des partenaires sociaux dans la régulation de l'offre d'enseignement.

3. Sédimentation institutionnelle et référentiel adéquationniste

Dès après les élections régionales de 2009, le Gouvernement wallon marque sa volonté d'associer le secteur de l'enseignement (pour lequel il n'est pas compétent) à sa stratégie de développement régional. Le programme de gouvernement évoque un large partenariat entre acteurs de l'enseignement, de la formation et des partenaires sociaux au sein de « bassins de vie. Il s'agit, dans les faits d'étendre au champ de la formation la démarche de mise en cohérence des offres initiée dans le domaine de l'enseignement. Un accord de coopération entre les gouvernements wallon et de la communauté française donne naissance aux Bassins EFE en 2014. Ce texte complexe reflète la difficulté d'accorder les acteurs sur les objectifs.

Les bassins EFE ont pour mission de s'appuyer sur l'expertise et le partenariat pour renforcer la cohérence de l'offre d'enseignement et de formation, d'identifier les besoins et les redondances, sur un espace territorial déterminé. Neuf bassins EFE ont ainsi été créés sur le territoire wallon⁶.

La régulation nouvelle de l'offre d'enseignement et de formation au niveau subrégional est de type incrémental. Les recommandations des bassins ne concernent que les nouvelles formations. Le décret prévoit explicitement que « *les options, sections, formations ouvertes antérieurement (...) ne sont pas mises en cause* » (art.13).

Sur la base d'un diagnostic territorial, les instances BEFE concertent les acteurs locaux et définissent la liste des formations aux métiers jugés prioritaires dans l'espace sous-régional. Ces domaines de formation à privilégier constituent les recommandations devant guider les opérateurs cherchant à développer de nouvelles offres. Les bassins ont également une compétence d'avis, au niveau sous-régional ou à celui de la région ou de la communauté. Ils peuvent enfin mettre en place, dans le cadre d'un partenariat avec les acteurs locaux des actions concrètes (d'orientation, de promotion de métiers, de mise en place de nouvelles formations, partage d'infrastructure, visites d'entreprises, par exemple).

Les missions de ces instances sont énoncées dans le décret portant création des Bassins EFE. Il s'agit de : « veiller au niveau local à la cohérence entre l'offre d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle avec les besoins socio-économiques constatés et l'offre d'enseignement et de formation existante sur le bassin EFE » (art.9). Ceci se réalise sur la base de connaissances co-construites : « l'objectif est de mettre à disposition des acteurs locaux (...) un socle commun d'information qui présente la situation démographique, les tendances de l'emploi, les chiffres des embauches et les métiers en tension ou en pénurie, les métiers émergents, la tendance

³ Les établissements appartiennent à un même bassin dès le moment où ils ont en commun une même population, susceptible de passer d'un établissement à l'autre. Ce sont ces flux entre écoles qui justifient la pertinence d'une gestion concertée des politiques en matière de répartition des élèves (Delvaux, 1997).

⁴ Principalement le Mouvement ouvrier chrétien (coordination d'organisations syndicale, mutuelliste et d'éducation permanente).

⁵ Le montant est réparti entre bassin selon une clé qui tient compte du nombre d'élèves et de l'indice socio-économique de la zone.

⁶ Les bassins couvrent de 24 à 44 communes, une population de 281.000 à 621.000 habitants. Leur étendue géographique varie de 800 à 4.400 km².

du chômage et les besoins en termes de formation et d'enseignement et de fréquentation des différentes filières » (art. 10).

Ainsi, en l'espace de deux législatures (10 ans), le projet d'instrument de lutte contre la ségrégation et les inégalités scolaires a été transformé par les acteurs en outil de mise en adéquation de l'offre de formation et la demande de travail. Même si, rappelons-le, le périmètre de l'instrument a été réduit à l'enseignement qualifiant et à la formation professionnelle des demandeurs d'emploi, l'objectif explicitement adéquationniste peut étonner dans une région où de nombreux acteurs importants (scolaires, syndicaux, associatifs, politiques) ont produit nombre de discours sur le rôle critique et citoyen de l'école et sur la distance critique à conserver avec le marché du travail.

L'ampleur du chômage en Wallonie (taux BIT : 7,2 % en 2019) et l'ampleur des critiques adressées au système éducatif ont sans doute conduit les acteurs à adopter une attitude pragmatique à l'égard de la notion d'adéquation. Si l'instrument vise à traiter la question de l'adéquation par le prisme des listes de fonctions critiques établies par les services publics de l'emploi (au niveau régional), les acteurs se saisissent de l'objet pour en discuter de la pertinence (causes des difficultés de recrutement) et de l'importance sur un territoire donné. Mais surtout, comme on le lira ci-dessous, la visée adéquationniste ne s'exprime qu'à travers des recommandations, les réorientations de l'offre de formation restant marginales.

4. Stratégies d'acteurs et consensus

Comment les acteurs se saisissent-ils de l'instrument de régulation territoriale de l'offre d'enseignement et de formation ? Selon notre analyse, les acteurs issus de deux systèmes qui se définissent davantage par leurs frontières que par leur cohérence interne et qui ont a priori peu d'intérêts communs, communiquent à partir de *mediums de communication* (Parsons, 1973) qui rendent possible la production et l'échange d'informations et la production de sens commun. Le pouvoir d'agir collectivement sur le réel de l'offre de formation s'avère extrêmement ténu. En revanche, les efforts sur la production de la communication et pour agir à la marge des objectifs de l'instrument. C'est aussi à travers ces domaines que les acteurs produisent des ressources de légitimité.

Si l'instrument Bassin EFE a pour objectif premier (et historique) la mise en cohérence de l'offre d'enseignement et de formation, ce n'est pas dans ce domaine d'action que l'on observe les réalisations les plus significatives. Les inerties liées à la configuration du champ, les moyens limités et la nature plus incitative que contraignante de l'instrument expliquent la difficulté de transformer significativement l'offre de formation.

La forte concurrence entre établissements dans une situation de quasi-marché scolaire et la situation de pénurie d'élèves et d'enseignants dans l'enseignement qualifiant pousse en quelques sortes les acteurs à négocier un *statu quo* permanent. De plus, depuis 2016, un moratoire empêche toute création de nouvelle option (sauf dérogation dans le cadre des décisions des Bassins EFE). Le système de financement des écoles liées au nombre d'élèves n'incite par ailleurs nullement les acteurs à fermer des options qui, bien que très peu efficaces en termes d'accès à l'emploi, restent très attractives pour les étudiants.

Dans le domaine de la formation professionnelle, les degrés d'incitation et de contrainte sont plus légers encore. Les opérateurs qui envisagent de développer une nouvelle offre de formation dans un domaine qui ne serait pas identifié comme prioritaire par le Bassin EFE sont tenus de justifier de son choix devant l'instance. L'instrumentation et la territorialisation des politiques de l'enseignement et de la formation ne conduisent pas à une restructuration significative de l'offre. La multiplicité des acteurs et des lieux de décision explique cette inertie relative. Comme le souligne Stéphanie Paulet Puccini (2008 : 61), si les instruments d'action publique ont souvent pour objectif explicite de transformer les pratiques des acteurs et, partant, les politiques, ils sont cependant « *tributaires des logiques d'action préalables et des différentes pratiques professionnelles à l'œuvre au sein des politiques* ».

Enfin, l'expérience des acteurs montre que, même avec l'appui d'incitants, les filières qualifiantes de l'enseignement peinent à recruter des candidats à la formation. Dès lors, pour faire vivre l'instrument, le légitimer et donner vie à ce nouveau territoire d'action publique, les acteurs investissent de nouveaux objets de communication, prévus ou non par le décret instituant les Bassins EFE. Ils cherchent également à étendre leur zone d'action ou d'influence et mobilisent de nouvelles sources de légitimité.

A priori, nombre des acteurs des bassins ont peu d'intérêts communs ou peu de raison de communiquer, ils se situent soit dans des segments distincts de l'action publique (l'enseignement qualifiant, l'alphabétisation, la formation continue, p. ex.), soit en situation de concurrence forte pour la captation de publics. Pour investir le nouvel espace de régulation territoriale, les acteurs ont progressivement construit un espace de communication,

c'est à dire des objets et un langage commun. Nous pouvons ainsi identifier plusieurs médiums⁷ qui rendent possible, par l'émergence d'enjeux ou d'intérêts communs, la communication.

Le premier de ces médiums est le diagnostic territorial dont le contenu est précisé par décret. Les différents bassins se sont accordés sur une trame commune. A la suite de Lascoumes et Le Galès (2004), on peut postuler que lors de l'adoption de nouveaux instruments d'action publique, l'accord des acteurs s'avère plus facile sur les moyens que sur les finalités⁸ ; « débattre sur les instruments peut être une manière de structurer un espace d'échange à court terme, de négociations et d'accords, tout en laissant en touche les enjeux qui sont les plus problématiques » (Lascoumes, Le Galès, 2004 : 26).

De nombreux des bassins témoignent ainsi à la fois de l'ampleur du travail de négociation autour de la définition de données comparables mais aussi de la dimension mobilisatrice de l'exercice.

Élaborés par les agents administratifs des bassins (5 fonctionnaires) avec l'appui des services statistiques régionaux, ce travail de diagnostic présenté comme volumineux, original et d'expertise, a constitué la première réalisation visible des Bassins EFE.

Conçus comme la base informationnelle sur laquelle reposent les recommandations ou le développement d'actions concrètes, les rapports permettent l'expression de conflits ou de collaborations. La sensibilité de certaines données (nombre d'élèves dans des écoles en concurrence), le respect des normes relatives à la vie privée), l'injonction à communiquer des données, la communauté des difficultés rencontrées par les acteurs, les lourdeurs administratives, mais aussi la définition des contenus des rapports, les éléments de méthodologie constituent autant de thèmes de discussion ou de négociation pour les acteurs. Le rapport devient ainsi autant un objet qu'un moyen de communication.

Le deuxième médium de communication est la liste des métiers prioritaires dérivée du diagnostic territorial. L'établissement de ces listes, même si elle constitue un objet marginal dans la conduite des politiques publiques, est l'objet de négociations et de jeux d'influences. Il n'est pas aisé au lecteur des rapports de comprendre les mécanismes de sélection ou de promotion par lesquels certains métiers apparaissent prioritaires dans une sous-région. Le travail de conviction des acteurs est ici déterminant. C'est dans le cadre de la formulation de ces recommandations que les acteurs peuvent aussi prendre distance avec le prescrit adéquationniste du décret, réinterpréter les listes de pénuries (définies au niveau de l'ensemble de la Région) et réinterpréter leur mission autour d'une notion de besoin du territoire » englobant des priorités plus diverses que celles associées au système productif.

Le troisième médium est le programme d'actions concrètes réalisées par les acteurs locaux. Même si elles sont parfois de portée limitée ou symbolique, elles reposent sur le partenariat entre acteurs qui n'avaient jusqu'alors que peu d'opportunités ou de raisons de communiquer.

4.1. Décloisonnement de l'action publique

La territorialisation des politiques d'éducation et de formation se traduit par un décloisonnement certain de l'action publique, même si, on l'a souligné, l'activité des Bassins EFE est du type incrémental. Ce décloisonnement s'opère selon différentes modalités. On observe d'abord une ouverture des instances ou des activités à de nouveaux acteurs ou à des acteurs moins investis dans le champ de la formation. Outre ces acteurs, l'espace de régulation locale s'ouvre également à la participation d'opérateurs associatifs qui exercent des missions d'insertion professionnelle ou d'alphabétisation. Le décloisonnement se marque aussi dans les actions concrètes conduites au niveau subrégional Outre des actions d'information (sur les métiers ou les formations), les collaborations entre opérateurs portent sur des activités d'orientation, d'inventaire ou de mutualisation d'équipements, d'inventaire ou de recherches de stages ou encore, plus rarement, le développement de nouvelles formations. La littérature sur les instruments d'action publique a souligné combien ceux-ci sont « l'objet de conflits d'interprétation et d'usage, de détournements volontaires et involontaires par rapport à leurs finalités d'origine. Chaque catégorie d'acteurs (professionnels, élus, usagers) se livre à un travail d'interprétation afin d'adapter l'instrument et le faire correspondre à ses objectifs propres. Cette pluralité de traduction constitue une source de tensions. En se disputant la qualification de l'outil, les acteurs se disputent en fait une part de son contrôle et par conséquent une forme de capacité à orienter l'action » (Bornand, 2008 : 107).

⁷ Emprunté à Parsons (1973) la notion de *medium* de communication peut être assimilée à un moyen de soutenir et d'intensifier la communication entre des êtres qui n'ont a priori pas grand-chose à se dire (Oriane, Beuker, 2019).

⁸ « *Le changement peut passer par les instruments et les techniques sans accord sur les buts ou les principes de la réforme* » (Lascoumes, Le Galès, 2004 :30)

Les collaborations nouvelles permettent aussi à certains acteurs de (ré)investir des thématiques moins liées directement à celle de l'ajustement au marché et qui concernent les parcours de formation des moins qualifiés (alphabétisation, passerelles, etc.). Ces réalisations dépassent le prescrit du décret qui n'envisage des actions qu'en lien avec les métiers prioritaires. Enfin, à travers l'instance Bassin, les acteurs des champs de l'enseignement et de la formation se sont octroyé un rôle de représentation du secteur face au pouvoir politique. Les gouvernements ont entériné cette fonction.

Le développement d'un espace sous-régional de régulation, même s'il permet un certain décloisonnement de l'action publique, n'efface pas, de loin, nombre de lignes de tensions historiques qui caractérisent les politiques d'éducation et de formation.

La première oppose les tenants d'un transfert aux Régions de la compétence de l'enseignement (à tout le moins de l'enseignement qualifiant) aux partisans de son maintien au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'argument principal des premiers est de permettre à la Wallonie de disposer de davantage de compétences politiques pour assurer son développement économique et l'affirmation de son identité. Les seconds se réclament d'une solidarité francophone forte entre wallons et bruxellois.

Le développement d'un espace de régulation sous-régional constitue une tentative de réponse, certes ambiguë à la revendication d'une politique d'éducation et de formation en phase avec les réalités régionales sans modifier l'équilibre institutionnel intra-belge. On observera toutefois que les acteurs régionaux gagnent un droit de regard sur l'offre d'enseignement qui relève de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les clivages et les concurrences entre acteurs et entre champs restent également structurants. Cette concurrence s'exerce en termes symbolique à travers le maintien du monopole de la certification légale à l'enseignement ou, dans le concret, pour recruter des apprenants ou pour trouver des places de stage dans les entreprises. Les collaborations locales de ces institutions n'effacent pas les conflits sur leurs missions respectives.

Enfin, une dernière ligne classique de tensions oppose le centre et le local. La décentralisation vers les territoires d'un espace de régulation induit une réaction des autorités centrales qui cherchent à conserver la maîtrise de l'expertise ou de la décision.

5. Le registre de la proximité comme ressource de légitimation

Sur quelles ressources de légitimité peuvent s'appuyer ces nouveaux espaces sous-régionaux de régulation, associant des acteurs de champs différents, qui produisent des ajustements à l'offre de formation de façon incrémentale et cherchent à étendre les limites de leurs compétences à travers une interprétation élargie du prescrit décréteil ?

On peut avancer que les Bassins s'inscrivent dans un répertoire de la proximité (Berthet, Conter, 2011). Cette proximité comporte trois dimensions (Bel, Berthet, 2009) qui sont mobilisées comme ressource de légitimité. Elle est d'abord institutionnelle et repose sur le postulat d'une efficacité accrue des politiques reposant sur une échelle territoriale plus étroite. Elle est ensuite relationnelle et associée au partenariat et à la confiance entre acteurs. Elle repose enfin sur l'hybridation et l'association de nouveaux acteurs (en particulier les entreprises) à la définition des orientations politiques.

L'argument de la singularité du territoire est ainsi mobilisé par les acteurs. A territoires spécifiques, expertise particulière (et décentralisée). Les acteurs locaux sont ainsi présentés comme détenteurs d'un savoir exclusif et pertinent. Au surplus, la mobilisation des acteurs est un élément de construction d'une identité territoriale.

La proximité relationnelle est aussi mobilisée comme ressource de légitimation, malgré le maintien de concurrences locales ou institutionnelles. Un récit, appuyé par le discours unanime des acteurs, se forme ainsi sur l'élaboration d'un langage commun, d'une communication, jusque-là inexistante, entre acteurs. Cette communication permet de faire émerger un climat de confiance, condition *sine qua non*, d'un dépassement futur des concurrences.

Enfin, l'espace territorial permet, en raison des relations de proximité évoquées ci-dessus, de travailler avec de nouveaux acteurs ou de développer des formes de collaborations inédites.

Conclusion

Les systèmes d'enseignement et de formation en Wallonie sont loin d'être unifiés, tant en ce qui concerne les

niveaux de pouvoirs, que les acteurs, les normes ou logiques d'action. Les lignes de tension entre champs ou propres à chacun d'eux sont multiples. Le quasi-marché scolaire et la concurrence des opérateurs de formation continue ont fait l'objet de nombreuses critiques, tant en termes d'efficacité que d'équité. Une ébauche de régulation commune semble se développer à travers un nouvel instrument d'action publique développé à un niveau infra-régional.

A l'initiative des partenaires sociaux l'espace de régulation local s'ouvre à de nouveaux acteurs économiques (secteurs, institutions intercommunales ou provinciales de développement, p. ex.), mais aussi aux acteurs de l'alphabétisation, de l'insertion et de l'assistance sociale. L'implication de ces derniers explique notamment la relative distance prise par rapport à une orientation rigoureusement adéquationniste au profit d'une vision plus large prenant en compte les parcours des élèves ou demandeurs d'emploi faiblement qualifiés.

Mais surtout, à travers leurs représentations formelles dans les chambres d'enseignement et leur mainmise sur le processus d'élaboration des métiers prioritaires, les acteurs de la formation gagnent un droit de regard, qui n'est pas réciproque, sur l'organisation de l'enseignement qualifiant.

Enfin, au sein de l'espace de régulation subrégional, un niveau de contrainte différent est exercé sur les acteurs de l'enseignement et de la formation, les premiers disposant de marges plus réduites pour la création de nouvelles options. On l'a cependant souligné, la démarche d'ajustement de l'offre d'enseignement et de formation est rigoureusement incrémentale et assortie de moyens réduits. Les collaborations concrètes ont une portée limitée. La domination d'un sous-système social, celui de la formation continue, sur un autre, celui de l'enseignement, relève essentiellement de la dimension symbolique. Les forces de résistances et les points de veto contribuent à une relative inertie des champs, malgré leur instrumentation croissante.

Bibliographie

- Bel M. & Berthet, T. (2009). Proximité et relation emploi-formation : au carrefour des disciplines. *Espaces et sociétés* 136-137, 33-46.
- Berthet, T. (2010). Territorialisation et changements dans l'action publique locale en matière sociale : l'exemple de la formation professionnelle. *Informations sociales* 157, 90-92.
- Berthet, T., Conter, B. (2011), Les changements d'instruments dans la politique de l'emploi en Wallonie et en France. *Travail et emploi* 125, 53-63.
- Bornand, E. (2008), Instrumentaliser les instruments : comment les instruments participent-ils à la définition des rôles professionnels et à la réorientation de l'action ? . In H. Buisson-Fenet & G. La Naour, (Ed) *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments* (pp. 98-108). Toulouse : Octares Editions.
- Buisson-Fenet, H. & La Naour, G. (Ed.) (2008) *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments*. Toulouse : Octares Editions.
- Chasse, S. & Delvaux, B. (2004). *Coordination et concertation entre écoles dans l'enseignement fondamental. Limites et potentialités d'une régulation intermédiaire*. Charleroi : CERISIS-UCL, mimeo.
- Crahay, M. (dir.) (2012), *L'école peut-elle être juste et efficace ? , De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Crespy, C. (2008). Appropriation des instruments et glissements de sens. La mise en œuvre d'un dispositif régional de politique de recherche. In H. Buisson-Fenet & G. La Naour (Ed.), *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments* (pp. 85-93) Toulouse : Octares Editions.
- Delvaux, B. (2011). Du bassin scolaire au bassin de vie. De la théorie à l'action. Communication au colloque *Développement territorial et innovation sociale*, Sivry-Rance, 28.10.2011.
- Lascoumes P., Le Galès P. (2004), *Gouverner par les instruments*, Presses de SciencesPo, Paris. Lijphart, A. (1969). Consociational Democracy. *World Politics* 21 (2), 207-225.
- Orianne, J.F., Beuker L. (2019). Bien agiter avant l'emploi. De l'activation des politiques à l'agitation des chômeurs. *Social Science Information* 4, 566-588.
- Parsons, T. (1973). *Le système des sociétés modernes*. Paris : Dunod.
- Paulet Puccini, S. (2008). Quelques voies résistibles du changement : l'action publique équipée, entre continuités et ruptures dans les pratiques. In H. Buisson-Fenet & G. La Naour (Ed.) *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments* (pp. 61-62). Toulouse : Octares Editions.

Thématique : Ruralité

**EXPERIENCE SCOLAIRE, SOCIALISATION ET SOCIABILITE JUVENILES :
ETRE COLLEGIEN A L'EPREUVE DE LA RURALITE**

Benoit Dejaiffe*, Gaëlle Espinosa**

* Université de Lorraine – INSPE de Lorraine
LISEC (UR 2310)

** Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : expérience scolaire, amitié, collège rural, territoire

Résumé. Par l'étude de l'expérience scolaire (Dubet et Martucelli, 1996) et des cercles sociaux fréquentés par des collégiens, donc par l'étude des liens d'amitiés (Bidart, 2010 ; Mallet, 2015) et la manière dont ils se font et se défont sur des territoires ruraux socialement et économiquement contrastés, cette communication propose de chercher à mieux connaître l'effet de la ruralité sur l'expérience scolaire de ces collégiens, et plus particulièrement sur la socialisation entre pairs (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012) : que disent les collégiens de leurs vécus ? Quels sont les usages quotidiens des ressources du territoire pour faire vivre les amitiés ? Quelles sont les limites de ces ressources locales dans les sociabilités juvéniles ? Enfin, dans quelle mesure le territoire prolonge l'expérience scolaire des élèves et les situe dans une continuité éducative et scolaire ? Nous faisons l'hypothèse que le territoire rural influence les amitiés et plus globalement l'expérience scolaire des collégiens.

Cette communication présente ce que 42 élèves de classes de 6^e et de 3^e de deux collèges ruraux de l'Est de la France, l'un situé en Territoire de Belfort (90) et l'autre en Meuse (55), disent de leurs liens d'amitiés, de leurs liens avec le territoire proche et plus éloigné.

1. Une recherche participative, un objet et un cadre théorique

La recherche que nous vous présentons aujourd'hui tire ses origines d'une recherche participative menée en Territoire de Belfort (90) avec des élèves d'un collège d'une petite ville, Montreux-Château, entre 2014 et 2018.

La principale de ce collège, pour rompre avec l'image d'un collège rural isolé, propose à son équipe pédagogique d'initier une démarche de recherche participative pour les élèves de l'établissement. La démarche est menée dans le cadre du programme Nouveaux Commanditaires – Sciences (NC-S), financé par la Fondation de France et mis en œuvre par une coopérative d'enseignement et de recherche, appelée l'Atelier des Jours à Venir. Ce programme accompagne la co-construction de démarches de recherche à partir de questions soulevées par des citoyens, ou collectifs de « non-chercheurs ». Chaque démarche de recherche du programme NC-S suit un protocole précis¹. La construction d'une recherche selon le protocole NC-S répond à une double exigence :

1. Produire une recherche qui réponde aux mêmes critères de fiabilité et de rigueur scientifique qu'une recherche académique classique (non participative) et
2. Collaborer avec un collectif de non-chercheurs.

Le défi consiste donc à accompagner ces derniers pour appréhender cette exigence de rigueur scientifique et pour intégrer dans la démarche de recherche leurs contributions, riches de leurs savoirs expérientiels.

Grâce au site du laboratoire de recherche auquel appartient Gaëlle Espinosa (co-auteure de cette communication) et aux publications qu'elle y affiche, une médiatrice de la coopérative l'Atelier des Jours à Venir, la contacte alors afin de mettre véritablement en œuvre la recherche, une fois que les collégiens ont identifié, avec l'aide de la médiatrice justement, sur quel objet de recherche ils souhaitaient travailler, celle des amitiés au collège, se

¹ Pour un accès et une prise de connaissance de ce protocole NC-S : www.joursavenir.org/activities/ncs/protocole

demandant : « Comment se forment les groupes d'amis au collège ? ». La recherche porte donc sur les enjeux de socialisation au niveau du collège (notamment Bidart, 2010 ; Courtinat-Camps et Prêteur, 2012 ; Dubet et Martucelli, 1996 ; Mallet, 2015) et a trois particularités :

- Elle se déroule dans un établissement situé en milieu rural ;
- Elle est une démarche de co-construction de recherche avec des collégiens ;
- La question au cœur de cette recherche est celle posée par des collégiens eux-mêmes.

Le travail de recherche mené pendant plusieurs années avec des collégiens de cet établissement de Montreux-Château permet la co-construction de deux outils de recueil de données (un guide d'entretien et une consigne pour le dessin d'un arbre d'amitié par les collégiens entretenus) dont les collégiens pensent que leur passation – par des chercheurs expérimentés en réponse, notamment, à l'exigence de fiabilité et rigueur scientifique du protocole NC-S – et l'analyse des données récoltées permettra de répondre à la question qu'ils se posent.

Lors de l'année scolaire 2018-2019, nous effectuons la passation de ces deux outils auprès d'une 40aine de collégiens de classes de 6^e et de 3^e issus de deux collèges situés sur deux territoires ruraux : le collège de Montreux-Château – dans lequel les collégiens ayant co-construit les outils sont à présent partis au lycée – et le collège de Vaubécourt, en Meuse (55).

2. Méthodologie

2.1. Deux outils : un entretien semi-directif de recherche co-construit & une consigne pour le dessin d'un arbre d'amitié

Dans le cadre de la co-construction du guide d'entretien, six thématiques sont plus particulièrement retenues et étudiées : la solitude, le fait d'être seul ; les activités extrascolaires ; les centres d'intérêts (pendant le temps libre) ; se vêtir, se coiffer ; les amitiés, leurs maintiens et temporalité ; l'image de l'établissement.

Le second outil de récolte des données – comme la consigne lui correspondant – est le fruit de l'imagination des collégiens-cochercheurs à qui Gaëlle Espinosa propose, au cours de la démarche de recherche participative, de créer un outil original avec lequel, par exemple, ils auraient aimé être eux-mêmes interrogés sur leurs amitiés.

Lors de la passation, l'entretien débute sur la demande faite à l'enfant ou l'adolescent rencontré de bien vouloir parler de ses amis, de les présenter. A l'issue de cette présentation orale, il lui est proposé de dessiner ses amitiés. La consigne donnée est : « Dessine un arbre d'amitié de tes amis ». L'ambition de ce second outil est de venir compléter les données récoltées au moyen du guide d'entretien co-construit. Une fois le dessin achevé, l'enfant ou l'adolescent rencontré est invité à l'expliquer aux chercheurs (co-auteurs de cette communication). Lors de la poursuite de la passation de l'entretien, l'arbre d'amitié dessiné par l'enfant ou l'adolescent sert de support visuel et permet aux chercheurs de mieux comprendre son discours (les amis, liens et relations évoqués).

2.2. Deux territoires choisis : Montreux-Château en Territoire de Belfort (90) et Vaubécourt en Meuse (55)

En Territoire de Belfort, le collège est implanté sur une commune de 1158 habitants². Elle est située à équidistance (15 kilomètres) de Belfort et de la Suisse. Ce collège accueille des élèves provenant de 18 communes et scolarisés dans 5 écoles primaires. 30 professeurs composent l'équipe enseignante du collège. A la rentrée 2018, 390 élèves sont accueillis (et répartis dans 15 classes) dans le collège. Ils étaient 385 en 2017 et 393 en 2016. Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents des élèves scolarisés dans l'établissement sont hétérogènes et variées.

En Meuse, le collège est établi sur une commune de 316 habitants³. Nancy est à 107 kilomètres par une route nationale (la N4) et Metz est à 111 kilomètres par une autoroute (l'A4). La ville la plus proche, Bar-le-Duc, est située à 22 kilomètres. Ce collège est donc un établissement rural et particulièrement isolé. Le collège accueille des élèves provenant de 52 communes et scolarisés dans 4 écoles primaires. L'équipe pédagogique se compose

² INSEE, Recensement de la population 2014

³ INSEE, Recensement de la population 2014

de 19 professeurs, 1 Principal et une CPE. A la rentrée 2018, 173 élèves constituent le public de ce collège (répartis dans 8 classes). Ils étaient 180 en 2017, 215 en 2016 et 235 en 2015. Cette perte régulière des effectifs des élèves est préoccupante. En élémentaire, beaucoup d'entre eux sont scolarisés dans l'école qui est de l'autre côté de la route. Le public vit dans un environnement rural isolé avec peu de perspectives d'emploi local. La proportion d'élèves d'origines sociales défavorisées est inférieure aux moyennes académique et nationale⁴. Le constat portant sur les élèves issus de milieu favorisé est le même, conférant ainsi une caractéristique particulière au public accueilli en termes d'hétérogénéité. La plupart sont de milieux ouvriers et employés. « Des petits-moyens » comme les nomment Cartier et al. (2008).

2.3. Les collégiens entretenus et dessinateurs

42 élèves de classes de 6^e et de 3^e sont entretenus et invités à dessiner leur arbre d'amitié. Ils sont choisis afin de construire un échantillon significatif d'élèves, au regard de leurs sexe (fille et garçon), âge (6^e et 3^e), niveau de résultats scolaires (plutôt en réussite et plutôt en difficulté) et origine sociale (plutôt favorisée et plutôt défavorisée).

3. Des résultats : ce que le territoire fait aux amitiés et à l'expérience scolaire au collège

3.1. Des éléments universels quant aux amitiés : des points communs indépendamment des territoires

3.1.1. Les amis/amies, les copains/copines, les potes : les groupes affinitaires

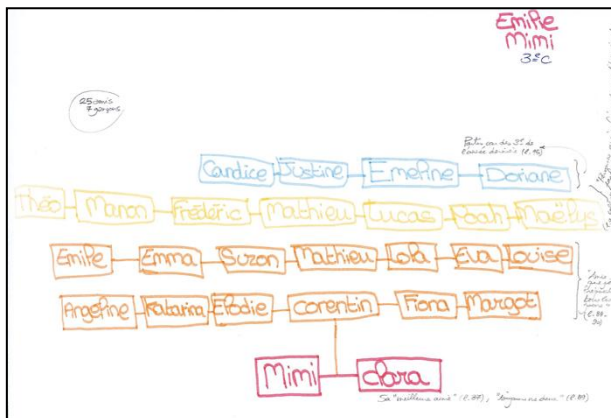
L'analyse de contenu des entretiens effectuée est qualitative et thématique. L'analyse des dessins permet bien souvent d'illustrer et d'enrichir les résultats de cette analyse (des entretiens).

Ainsi, cette dernière révèle des différences dans la définition des amis/amies (massivement du même sexe et en nombre restreint), copains/copines et *potes* (les copains et les potes agrandissent le cercle des amitiés). Avec les amis, on peut parler, se confier (sans être jugé ou sans avoir peur de se juger), on peut également leur faire confiance (les secrets avoués ne seront pas répétés) (les amis sont « ceux que j'peux vraiment dire des choses, faire confiance » pour Théo, l. 70). Ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les copains et les *potes*.

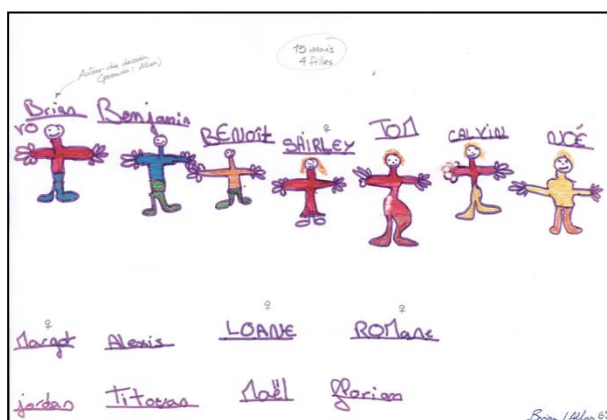
Les élèves entretenus positionnent en outre différemment ces individus sur leur dessin. Ainsi, plus l'élève se sent affectivement proche d'un ami, plus il le dessine soit à proximité de lui, soit comme point de départ du dessin, à l'image, par exemple, de :

- Mimi (une fille en classe de 3^e à Montreux-Château, dessin 1) qui place le prénom de sa meilleure amie à côté du sien sur le dessin ;
- Allan (un garçon de classe 6^e à Vaubécourt, dessin 2) qui débute son dessin à se dessinant lui-même puis place à ses côtés Benjamin, son ami le plus proche ;
- Iron Man (un autre garçon de classe 6^e à Vaubécourt, dessin 3) qui classe ses amis par liste est écrit le prénom de son plus proche ami en premier dans la première liste.

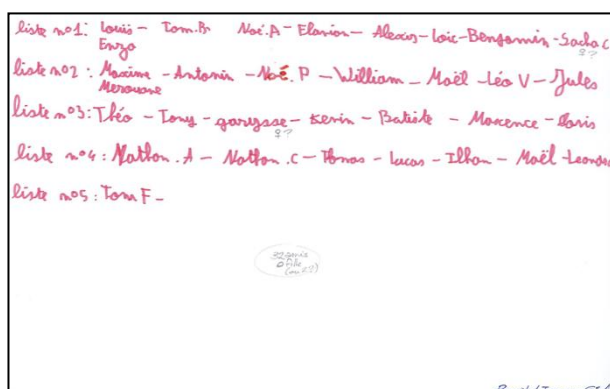
⁴ Eléments d'information issus du Contrat d'objectif de l'établissement



Dessin 1 : Arbre d'amitié de Mimi (une fille en classe de 3^e à Montreux-Château)⁵



Dessin 2 : Arbre d'amitié de Allan (un garçon en classe de 6^e à Vaubécourt)



Dessin 3 : Arbre d'amitié de Iron Man (un garçon en classe de 6^e à Vaubécourt)

3.1.2. Les raisons pour lesquelles on devient amis

L'analyse des entretiens révèle également les raisons pour lesquelles on devient amis (être ensemble en classe, passer du temps ensemble, se parler) et reste amis (bien s'entendre, être bien).

⁵ Au crayon papier, en petit, l'écriture est la nôtre. Il s'agit de notes de notre part (pouvant être issues de la transcription de l'entretien de l'élève) effectuées lors de notre début d'analyse des dessins.

Sur ce point précisément, au cours de la recherche, les trois enseignants impliqués dans la démarche ainsi que la principale du collège prennent véritablement conscience du poids des constitutions de classe en début d'année scolaire, essentiellement effectuées par la principale du collège, sur les configurations, constructions, reconfigurations et reconstructions des amitiés au moment de chaque rentrée scolaire. Il semble en effet que les classes dans lesquelles les élèves sont scolarisés sont le creuset des relations d'amitié entre collégiens, permettant rencontres et temps passé ensemble. Elles sont aussi le creuset de déchirements lorsqu'une brouille survient ou lorsque, d'une année scolaire à une autre, des élèves amis se retrouvent séparés car distribués dans des classes différentes.

3.1.3. Ce que l'on aime chez ses amis

L'analyse des entretiens révèle également ce que l'on aime chez ses amis et les qualités d'une relation amicale (la gentillesse, la présence, l'humour, les moments de folies et délires communs), ce que l'on partage ou non (activités, centres d'intérêts, sujets de conversation), ce qu'apportent les amitiés (soutien, réconfort, gommage du sentiment de solitude).

Les préadolescents et adolescents entretenus dévoilent en outre les moments passés à parler de leur travail scolaire, à s'entraider scolairement et le rôle que jouent leurs relations sociales, amicales ou non, dans leur envie d'aller à l'école et d'y persévérer ou non.

3.2. Des éléments différenciateurs quant aux amitiés : l'influence du territoire sur les amitiés

Des différences dans le discours et les dessins des arbres d'amitié, entre nos deux territoires ruraux, sont également discernables. Nous vous présentons ici deux de ces différences, liées principalement aux territoires.

3.2.1. L'entrée dans les amitiés au collège en partie différente car liée aux activités proposées à l'école

En effet, les activités scolaires proposées au niveau de l'école élémentaire semblent jouer un rôle dans l'entrée dans les amitiés au collège. Par exemple, à Montreux-Château, deux tournois sportifs, inter-écoles, sont organisés chaque année (notamment en athlétisme), offrant ainsi la possibilité aux enfants de se rencontrer avant l'entrée au collège. Ses tournois sont alors l'occasion pour les enfants de tisser des liens, se révélant rassurants pour le passage à venir en classe de 6^e. Ces liens peuvent se transformer en amitiés lors de la scolarité au collège. A Vaubécourt, de tels tournois ne semblent pas être organisés. Les enfants des écoles peuplant le collège ne se sont donc pas nécessairement déjà croisés ou rencontrés avant leur entrée au collège.

3.2.2. Trois sphères d'amitiés : les groupes liés aux lieux de vie fréquentés

En général, les amis, en classe de 6^e comme en classe de 3^e, à Montreux-Château comme à Vaubécourt, sont principalement issus de trois sphères différentes :

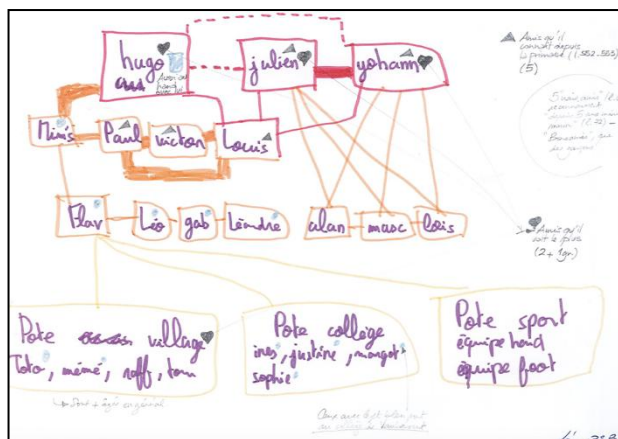
1. La scolarité (l'école, le collège et, à Vaubécourt, l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS)),
2. Les activités (extrascolaires) pratiquées,
3. Le voisinage.

Ces trois sphères d'amitié semblent exister aussi bien à Montreux-Château qu'à Vaubécourt. Des différences n'apparaissent pas, de façon flagrante, dans les discours des collégiens de nos deux territoires sur ces sphères.

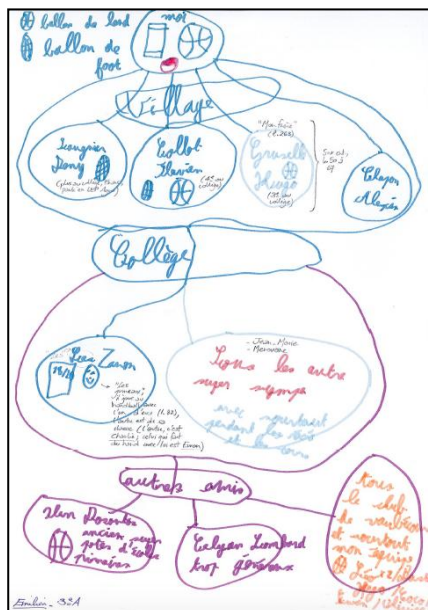
Par ailleurs, la plupart des élèves entretenus déclare profiter du caractère champêtre du territoire pour y poursuivre les liens d'amitié qui prennent corps au collège. Ils s'approprient ainsi les espaces publics (Devaux, 2014) en stationnant ou en circulant sur la place du village, au stade, en forêt, le long de la rivière. Ils y font du vélo, construisent des cabanes, écoutent de la musique, jouent au football, pêchent, etc. : « Le soir on pouvait aller dehors, on pouvait marcher euh sinon on prenait un ballon d'foot on allait jouer près de l'église ou [...] on amenait notre goûter et on mangeait on faisait un pique-nique » (Juliette, en classe de 3^e à Vaubécourt) ; « On va se promener on fait des foots on rigole on va à la pêche en ce moment » (Mélicha, en classe de 3^e à Vaubécourt).

La pratique des jeux vidéo est également mentionnée, mais en groupe, les uns chez les autres, ou alors, seuls, lorsque les amis ne sont pas disponibles pour ou autorisés à sortir. Ces types d'activités pratiquées en groupe participent aux renforcements des liens d'amitié et de solidarité. Ils nécessitent de s'entendre et de s'entraider pour les pratiquer.

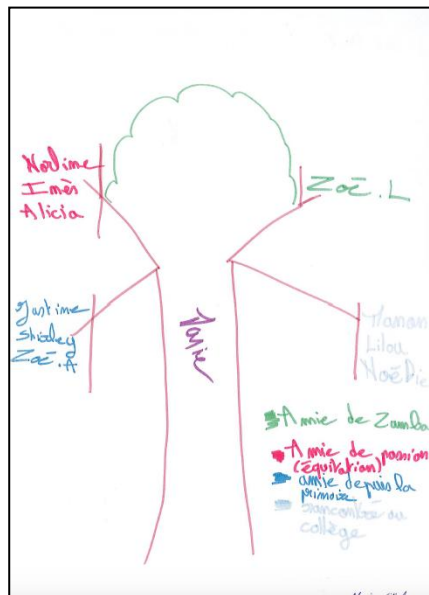
Toutefois, des différences quant à ces trois sphères apparaissent dans leurs dessins des arbres d'amitié. Ainsi, certains collégiens de Vaubécourt composent leur dessin en fonction de ces différentes sphères (cf. dessins 4 à 8 ci-dessous), alors que ceux de Montreux-Château ne le font pas.



Dessin 4 : Arbre d'amitié de Léo (un garçon en classe de 3^e à Vaubécourt)



Dessin 5 : Arbre d'amitié de Emile (un garçon en classe de 3^e à Vaubécourt)

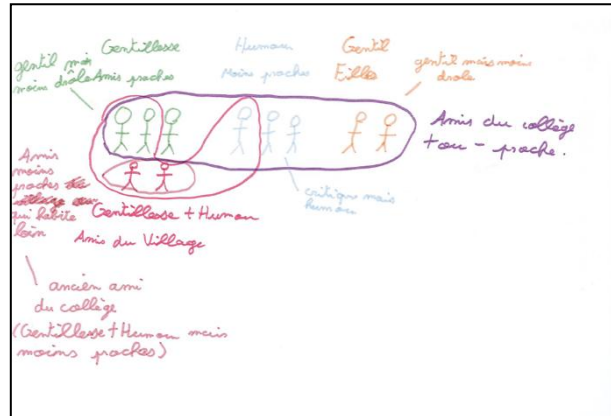


Dessin 6 : Arbre d'amitié de Marion (une fille en classe de 6^e à Vaubécourt)

Ou encore :



Dessin 7 : Arbre d'amitié de Lou (une fille en classe de 6^e à Vaubécourt)



Dessin 8 : Arbre d'amitié de Louis-Marie (un garçon en classe de 3^e à Vaubécourt)

Nous pouvons penser qu'une telle représentation (dessin) de leurs amitiés dit quelque chose de la façon dont ces différentes sphères ne se superposent pas nécessairement pour tous les collégiens, et notamment s'ils sont scolarisés au collège de Vaubécourt, environnement rural plutôt isolé. En effet, les lieux dans lesquels les collégiens de Vaubécourt circulent (collège, activités, village), leur permettraient de lier diverses amitiés, mais le caractère isolé et étendu du territoire de Vaubécourt expliquerait que nos collégiens ne côtoient pas forcément les mêmes jeunes dans ces divers lieux. En outre, les activités extrascolaires proposées sur chacun de nos deux territoires, le fait que les collégiens les pratiquent, ou non, et que les parents les véhiculent (vers ces activités ou vers d'autres lieux), ou non, participent aux configurations et constructions des amitiés.

4. Conclusion

Les spécificités (géographiques, sociales, économiques) du territoire et l'organisation scolaire sur le territoire proposent, aux collégiens scolarisés sur ces territoires, une expérience scolaire spécifique. Les élèves grandissent et évoluent entre divers groupes d'amis qui, selon les territoires, ne se recoupent pas nécessairement.

Ces spécificités territoriales et organisation scolaire obligent les collégiens à mettre en œuvre des formes de solidarité, d'une part, pour faciliter l'exercice de leur métier de collégien et, d'autre part, pour apprendre à vivre dans les milieux ruraux. Les amitiés prennent principalement corps au collège, mais dépassent le cadre du collège en inondant les différentes sphères sociales vécues par les élèves. Les amitiés les plus fortes émergent bien avant le collège, mais les élèves entretenus font rarement référence à d'autres groupes d'amis que celui du collège, le groupe d'amis du collège se superposant presque intégralement avec le groupe d'amis du village. Dit autrement, la circulation des élèves entre différents groupes d'amis se révèle plutôt rare. Les amitiés au collège se trouvent en tension entre l'enfant que l'on était et l'adolescent que l'on devient ou que l'on est. Pour réussir ce passage de catégories d'âge, les élèves prennent appui sur les ressources matérielles et spatiales disponibles sur le territoire. Ainsi, les élèves utilisent en autonomie des objets (vélo, trottinette, ballon) propre à leur classe d'âge et d'autres disponibles essentiellement à la campagne (chevaux, piscine). Ils fréquentent des espaces de sociabilité juvénile ordinaires (stade, place, jardin) et d'autres spécifiques à la ruralité (forêt, rivière, champs). Leur socialisation est donc marquée par la ruralité et ces enfants sont des sujets-acteurs de ce territoire en l'habitant d'une manière propre à leur classe d'âge (Devaux, 2015).

Ainsi, il serait tout à fait pertinent, nous semble-t-il, que l'influence de la ruralité sur l'expérience scolaire et la formation globale des collégiens amènent les acteurs de l'école à penser les injonctions institutionnelles au regard des spécificités des territoires sur lesquels elles doivent être appliquées. Le collège est un lieu de vie. Cette caractéristique est à prendre en compte par les décideurs qui pensent le maillage scolaire du territoire et qui attribuent des moyens budgétaires aux établissements.

Bibliographie

- Bidart, C. (2010). Les âges de l'amitié. Cours de la vie et formes de socialisation. *Transversalités*, 113, 65-81.
- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3^e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/4. DOI : 10.4000/osp.3918
- Devaux, J. (2014). Les trois âges de socialisation des adolescents ruraux. Une analyse à partir des mobilités quotidiennes. *Agora débats/jeunesses*, 68, 25-39.
- Devaux, J. (2015). L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale. Une analyse de l'évolution des manières d'habiter de jeunes ruraux avec l'âge. *Sociologie*, 4(6), 339-358.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Mallet, P. (2015). *L'amitié entre enfants ou adolescents. Une force pour grandir*. Paris : Armand Colin.
- Carron, M., Cottat, I., Siblot, Y. et Masclat, O. (2008). *La France des « petits-moyens »*. Enquête sur la banlieue pavillonnaire. Paris : La Découverte.

Thématique : Formation et développement professionnel

**ORIENTATION EN FORMATION DE FEMMES AU CHÔMAGE EN LICENCE 3 SCIENCES DE
L'ÉDUCATION AU CUEEP DE 2000 À 2012, UN PARCOURS DIRIGÉ ?**

Laurence Desmet

Université de Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

Centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources culturelles, Éducation, EXPERICE – EA3971

Mots-clés : femmes, CUEEP, orientation, chômage, formation.

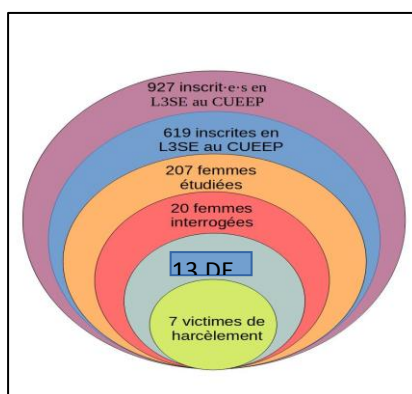
Résumé

Nous étudions un groupe de 207 femmes en formation d'adultes au CUEEP de 2000 à 2012 en L3SE sans que la statistique puisse expliquer leur validation à 91 %. Nous avons mené des entretiens biographiques longs avec 20 de ces femmes. Pour 45 % d'entre elles, l'orientation a été menée par l'ANPE-Pôle-Emploi dans un cadre socio-historique particulier dans le Nord-Pas-de-Calais. Treize des femmes interrogées sont demandeuses d'emploi, dont 6 victimes de harcèlement. Elles sont donc orientées par l'institution vers une formation menant au métier « porteur » de formatrice (Ast, 2012). Nous montrons comment les politiques, de l'institution de l'AFR en 1988 (Sueur, 1988) jusqu'à l'activation des chômeurs (Villiers, 2003), (Mills, 2003) impactent les parcours de formation des femmes interrogées. La réforme LMD a complexifié les parcours des DE dans une période qui a connu une montée en qualification des travailleurs et une course au diplôme. Les parcours sont donc « contraints » selon la période d'inscription et orientés par l'institution en charge de la formation des chômeurs.

Nous menons une étude sur un groupe de 207 femmes en formation d'adultes inscrites en L3SE au CUEEP¹ entre 2000 et 2012, via une analyse quantitative et qualitative. Ces femmes, repérées par une analyse des trajectoires objectives, se distinguent par un taux de réussite de 91 % en L3SE², non expliqué par les données statistiques. Avec 20 de ces femmes, nous avons pratiqué des entretiens biographiques longs en plusieurs prises (Lahire, 2005) dans l'optique de découvrir des éléments de compréhension « cachés ». Treize des interrogées étaient au chômage au moment de leur inscription en L3SE. Pour montrer comment leur orientation s'est effectuée, nous décrivons l'enquête et la population étudiée, le parcours, de l'emploi à la diplômation et les conditions de formation des chômeur·euse·s.

1. Description de l'enquête.

1.1. Population.



Graphique n°1 : Population enquêtée.

1. Centre Université-Économie Éducation Permanente, Lille.

2. Licence 3 sciences de l'éducation

Ces 13 femmes au chômage appartenait à la catégorie INSEE des « employées » avant leur chômage, fourre-tout statistique (Amossé, 2004) pour les emplois non-décisionnaires occupés par des femmes. Elles sont nées entre 1958 et 1982.

Camille³ n'a que deux années d'expérience professionnelle faite de contrats à durée déterminée, tandis que Marianna approche les 25 années d'activité, avec aussi de nombreux CDD cumulés. Ce qui les caractérise, par rapport au reste de la population féminine de L3SE au CUEEP, c'est leur travail « stable » avec une absence de période de chômage (moins de 3 mois), mais aussi une absence de carrière, au sens d'une ascension professionnelle et sociale, au profit plutôt d'une stabilité de revenus (Marianna, Laurine, Véronique, etc.)

| | | |
|------------------------|--------|-----------------------------|
| Brigitte* | 43 ans | Directrice de magasin |
| Camille | 25 | Télévendeuse |
| Caroline** | 43 | Styliste |
| Charlotte* | 39 | Commerciale |
| Cora | 40 | Secrétaire gestion RH |
| Émilie* | 25 | Secrétaire de direction |
| Laurine* | 42 | Formatrice |
| Lucie, non indemnisée* | 42 | Coiffeuse |
| Héloïse | 27 | Chargée de communication |
| Marianna | 48 | Vendeuse |
| Rachida* | 39 | Gestionnaire logements |
| Valérie* | 39 | Responsable caisse centrale |
| Véronique | 37 | Secrétaire |

Tableau n°1 : liste des femmes interrogées demandeuses d'emploi au moment de leur inscription en L3SE au CUEEP et dernier poste occupé, d'après nos travaux.

1.2. Une particularité : le harcèlement.

Pour sept de ces 13 femmes, le chômage est consécutif à une période de harcèlement au travail comme défini par Christophe Dejourné et Isabelle Gernet (2012). Les astérisques près des prénoms d'emprunt dans le tableau n°1 indiquent les cas de harcèlement. Aucune procédure prud'homale n'est menée à terme, mais il y a des négociations sur les modalités de départ. Ainsi, certaines signent une rupture conventionnelle de contrat (2008) comme Brigitte, d'autres négocient leurs indemnités de départ contre l'abandon de poursuite prud'homales (Charlotte, Rachida), Caroline obtient un licenciement économique après avoir fait intervenir l'inspection du travail. Le harcèlement agit comme un catalyseur : ces 13 femmes s'inscrivent donc au chômage, toutes en souhaitant changer de secteur professionnel.

Pour les autres, c'est la lassitude des CDD qui les incitent à se qualifier (Laurine, Véronique, Marianna) une fois au chômage.

2. Du travail à la formation.

2.1. Métier « porteur » et orientation active.

L'allocation chômage est créée (1958) à la fois comme une assurance contre la perte de revenus générés par le travail mais aussi comme un système pour l'améliorer : « Ainsi, devant l'assemblée générale du 18 janvier 1959, Marcel Meunier, président de la commission sociale du C.N.P.F [Comité National du Patronat Français] déclara : "Il ne s'agit pas seulement de servir des allocations de chômage, si importantes soient-elles, mais de se pencher en commun sur les problèmes posés par l'évolution de l'emploi : orientation, formation, placement, reclassement" » (Cité par Algan et alii, 2006, p. 297).

3. Les prénoms sont fictifs afin de garantir l'anonymat

Depuis les textes de 1970-71 le lien formation-emploi est érigé en dogme (Tanguy, 2005), et pour les chômeurs, les demandes de formation transitent nécessairement par l'ANPE et les Assedic puis via Pôle-Emploi. Seules les formations répertoriées sont autorisées c'est à dire celles supposées déboucher sur un emploi, la L3SE en faisant partie et le CUEEP est reconnu comme centre de formation pour adultes depuis les années 1970.

L'analyse des discours montre que pour ces femmes l'orientation est fortement influencée par l'idée de « métiers en tension » ou « métier porteurs ». Il existe une liste de métiers qui cherchent à recruter dans l'espace local ou régional.

Charlotte ne connaissait rien aux métiers de la formation, pas plus que Rachida ou Camille par exemple. Le tout s'est joué lors d'un bilan de compétences, formalisé ou non, qui a abouti à définir un projet vers le métier porteur de formatrice. La thèse d'Aurélié Gonnet (2020) montre que l'orientation professionnelle des adultes se déplace de plus en plus vers l'individuation (Gonnet, 2020, p.52). Francis Danvers explique que : « l'orientation professionnelle suppose la mobilité des individus dans la société et constitue en définitive une instance de contrôle de cette mobilité sociale par l'intermédiaire de la qualification de la force de travail et de son affectation dans l'appareil de production » (Danvers, 1995, p. 20).

2.2. Le bilan de compétences.

L'orientation des adultes se formalise *via* le bilan de compétences (1985). Les Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences (CIBC) voient le jour en 1991 dans chaque département, mais dès 2002, un décret met fin à leurs dotations publiques et les oblige à se privatiser, les mettant ainsi en concurrence et créant un véritable « marché de l'orientation ». Celui-ci pose alors la question de la qualité des prestations et de leur coordination pour le parcours des bénéficiaires (Gonnet, 2020, p. 211).

En effet, la phase de « bilan » n'a pas toujours donné lieu à une prise en charge par des « professionnels ». Pour Caroline, le « bilan » a eu lieu avec la référente Pôle emploi : « donc moi j'avais envie de partir dans l'éducation c'était un truc... donc au départ comme j'avais bien aimé tout ce qui était avec les enfants euh... j'avais envie de partir dans l'éducation dans les métiers de la petite enfance ou de l'enfance voilà... [...] j'ai fait un bilan oui, on a pas mal parlé, alors par contre... c'est là que ça c'est un peu bloqué c'est que... les formations qu'on peut faire avec Pôle emploi après un licenciement économique on ne peut pas faire des formations qui préparent à un concours [...] voilà c'est ça, donc euh... voilà moi j'étais partie... même faire un CAP petite enfance, un truc comme ça... et euh... donc après elle m'a dit "CAP petite enfance c'est dans des crèches, côté éducatif enfin c'est quand même... vous allez changer des couches plus que de faire de l'éducatif", elle avait pas vraiment tort, et puis repartir sur un CAP, ce serait quand même dommage de repartir après un bac + 2 sur un CAP, donc c'est là qu'elle m'a parlé de la Licence sciences de l'éducation pour adultes, et puis bon, je me suis dit "bon, pourquoi pas ? " » (entretien avec Caroline).

Nous voyons ici comment en très peu de temps, le projet de Caroline de « travailler avec des enfants » devient « formatrice d'adultes ». Le bilan effectué par la référente exhorte Caroline, licenciée économique et harcelée au travail deux fois, vers la formation d'adultes. Le tout, bilan et orientation vers une formation, se décide ici sur un seul entretien de 15-20 minutes avec une référente Pôle-Emploi.

Rachida, elle, a connu un bilan formalisé dans un organisme spécialisé dans ce genre de prestations qui sont financées par Pôle emploi, sur plusieurs semaines (ce temps varie selon les organismes de 15 jours à 6 mois), diagnostic : elle a le profil idéal pour devenir formatrice. Ainsi tout comme pour Charlotte, Cora, Valérie, etc., c'est ce seul métier précis qui est proposé à l'issue du bilan financé ou réalisé par Pôle-Emploi. Seule la conclusion est transmise à Pôle-Emploi. On peut s'étonner de ces pratiques.

Pour comprendre cette situation, il faut se référer aux conditions d'accueil et de formation des demandeur·euse·s d'emploi.

3. Conditions d'accueil et de formation des demandeur·euse·s d'emploi.

Selon la période d'entrée dans le chômage, les possibilités offertes sont différentes. Avec la création de l'Allocation Formation Reclassement en 1988, c'était potentiellement trois années de formation consécutives qui pouvaient permettre la réalisation d'un projet professionnel. C'est ce dont a bénéficié par exemple Marianna qui a effectué un DUFA en deux ans, puis une année de L3SE. L'AFR permet de conserver une rémunération non-dégressive pendant tout le temps de la formation ce qui assure une certaine sécurité financière. Cette disposition a disparu sous cette forme.

3.1. Formatrice, un métier « porteur ».

L'ANPE utilisait des enquêtes prospectives pour déterminer la liste des métiers en tension qui conditionne la liste des formations éligibles à l'AFR (Ast, 2012). L'ANPE contrôle donc bien le fait que la demande de formation est bien effectuée pour accéder au plus vite à un emploi dans un secteur en tension, on parlera de métiers « porteurs »⁴. Nous retrouvons ici l'idée de former pour ajuster aux évolutions du marché du travail. Le métier de formateur a été un métier dit « porteur ». Dorothee Ast (2012, p. 659) indique que : « leurs effectifs ont plus que triplé au cours des trente dernières années [avant 2012 = depuis les années 1980] pour atteindre 135 000 en moyenne sur la période 2009-2011 ». Le taux de formateur·trice·s par habitant dans la région Nord-Pas-de-Calais est équivalent à celui de la région parisienne. Dorothee Ast précise qu'au niveau national, les femmes représentent un peu plus de la moitié des effectifs alors qu'elles n'occupaient qu'un tiers des emplois au début des années 1980 (Ibidem). Elle montre que l'emploi de formateur est en constante progression de 1982 à 2008, date à laquelle il amorce une baisse et où le niveau de diplôme des formateurs progresse dans un mouvement de professionnalisation.

Ainsi dans notre période étudiée, le DUFA est d'abord reconnu et requis pour occuper les fonctions de formateur·trice, puis ensuite c'est un niveau bac+3 et avec lui la L3SE du CUEEP orientée vers la formation d'adultes qui est exigée. Marianna, entre autres, est passée par un DUFA puis une L3SE. Seule l'AFR a permis ce parcours long en formation universitaire diplômante.

3.2. La formation des chômeur·euse·s : du besoin objectif collectif aux compétences individuelles.

En 2001, le PARE (Plan d'Aide au Retour à l'Emploi) entre en vigueur : Claire Villiers (2003) explique que avec le PARE il y a effectivement une inversion de logique : ce qui déclenche le versement des allocations, ce n'est plus le seul fait d'être au chômage et d'avoir cotisé, c'est la signature et l'exécution d'un contrat d'insertion pour un retour rapide à l'emploi appelé le PAP (plan d'action personnalisé). Le chômeur se trouve engagé par sa signature dès son premier entretien. La formation qualifiante n'est plus, non plus, un droit des chômeurs ayant cotisé car l'Unedic préconise uniquement des formations instrumentales courtes nécessaires à l'employabilité directe (Pelletier, 2010, p. 159). Seuls les métiers « en tension, c'est-à-dire présentant des difficultés de recrutement méritent des formations pour s'y adapter. Tout ceci peut varier d'une région à l'autre » (Villiers, 2003, p. 111).

En 2006 entre en vigueur le Suivi Mensuel Personnalisé (SMP) en remplacement du PAP et qui contraint le chômeur à des rendez-vous mensuels obligatoires pour justifier de son avancée dans sa recherche d'emploi, il s'accompagne « d'un dispositif renforcé de contrôle de la recherche d'emploi » (Lavitry, 2012, p. 63). Depuis 2008, avec la création de Pôle-Emploi, l'activation des chômeurs s'est largement intensifiée.

La loi n° 2008-758 du 1er août 2008 relative aux droits et aux devoirs des demandeurs d'emploi installe le PPAE, Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi. Il contractualise ce que le demandeur d'emploi accepte comme conditions d'emploi (temps partiel ou non, CDD ou CDI, salaire minimal, distance, etc.). et comme « offre raisonnable de travail », nouvel élément de langage de Pôle-Emploi. Le PPAE peut également préciser le besoin de formation, de VAE avant une formation.

La loi du 13 février 2008 qui organise la fusion « donne notamment vocation à Pôle-Emploi d'améliorer l'employabilité des personnes à la recherche d'un emploi, [...] le concept d'employabilité désignant les capacités individuelles d'insertion professionnelle » (Lavitry, 2012 : 54).

Le parcours du chômeur débute par un entretien avec son référent unique qui mesure l'employabilité de son interlocuteur en entrant des données sur un logiciel qui, grâce à des algorithmes, mesure cette employabilité, c'est le « profilage statistique » (Ibidem, p. 53) qui inscrit le demandeur d'emploi dans un type de parcours, du plus proche au plus éloigné de l'emploi.

Le chômeur est ensuite soumis au suivi mensuel individualisé. Si ses démarches ne donnent pas de résultats, la·e référent·e réajuste la catégorisation de l'employabilité du chômeur, ce qui va automatiquement engendrer des dispositifs d'activation. Le chômeur devra s'y soumettre faute de perdre ses allocations car « dans un contexte de

⁴<https://www.orm-paca.org/Les-metiers-en-tension-de-quoi-parle-t-on>

crise et de montée en légitimité d'un discours libéral, l'ombre de la "responsabilité individuelle" et du "manque de volonté" ont réorienté les politiques d'emploi vers une logique d'activation reposant sur la carotte et le bâton : le renforcement des contrôles et des incitations financières à la reprise d'un emploi » (Fretel et alii, 2018, p. 18).

3.3. Le paradoxe.

Le bilan de compétences s'inscrit dans la politique d'activation des chômeurs, proposant une solution individualisée au retour à l'emploi, éventuellement *via* une formation.

La Convention Unedic du 6 mai 2011 réduit le temps d'indemnisation des chômeurs. Les droits à l'indemnisation sont de deux années consécutives quelle que soit la durée antérieure de cotisation. Le droit à la formation des chômeurs est soumis à la durée d'indemnisation.

Si depuis 2001, les actions de formations instrumentales et courtes sont plus valorisées, depuis la convention de 2011 les parcours « longs » (Cora, Lucie ou Marianna) ne sont plus du tout envisageables : Charlotte, qui a voulu poursuivre après la L3SE en Master, effectue son M2 sans aucune indemnisation, ses droits étant limités à deux années, idem pour Valérie. Nécessité fait loi : Marianna qui élève seule un enfant, termine sa L3SE avec sa période d'indemnisation, elle reprend, par « facilité » dit-elle, un emploi dans la vente, elle n'exercera jamais dans le champ de la formation.

Ce rapide aperçu montre qu'au fil du temps, il faut avoir travaillé et cotisé de plus en plus longtemps pour un temps d'indemnisation plus court, ce qui raccourcit également le temps de formation disponible pour les chômeur·euse·s. C'est ce qui explique la difficulté à poursuivre un parcours en Master après une Licence 3 chez nos sujettes demandeuses d'emploi après 2008 malgré des résultats brillants en L3SE. En effet, depuis la réforme LMD, c'est deux années après la Licence qu'il faut financer pour un Master, et non plus une année de maîtrise. Rachida renonce pour cette raison au Master après avoir brillamment obtenu sa L3SE avec mention. Le système parvient à sa contradiction.

Conclusion.

Ce travail montre que les femmes interrogées se sont diplômées pendant cette période de chômage sans jamais l'avoir envisagé précédemment, puisqu'elles avaient une relative stabilité dans l'emploi, et que donc le chômage reste pour elles une période « propice » à cette montée en qualification et diplôme. L'orientation vers ces formations s'effectue en partie selon des critères structurels qui échappent totalement aux sujettes (catalogue précis, durée d'indemnisation, réforme universitaire, « métiers porteurs »).

Le discours politique met en avant la nécessité de la formation tout au long de la vie (FTLV) tout en diminuant les possibilités pour les individu.e.s de la société de la connaissance (Cresson, 1995), notamment les femmes – du fait de leur travail à temps partiel, de leur salaire inférieur – de monter en diplomation pendant les périodes de chômage. Or, la plupart des grilles de salaires dans les entreprises permettent une évolution selon le diplôme et non pas selon les compétences.

Les réformes de la formation et du chômage limitent considérablement désormais les possibilités de diplomation pour des chômeur·euse·s.

Bibliographie

Algan, Y., Cahuc, P., Decreuse, B., Fontaine, F., & Tanguy, S. (2006). L'indemnisation du chômage : Au-delà d'une conception « désincitative ». *Revue d'économie politique*, 116(3), 297. <https://doi.org/10.3917/redp.163.0297>

Amossé, T. (2004). Professions au féminin : Représentation statistique, construction sociale. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 31. <https://doi.org/10.3917/tgs.011.0031>

Ast, Dorothée. (2012). *Les portraits statistiques des métiers; 1983-2011* (N° 2; synthèses stat'). DARES.

Cresson, É. (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* [Livre blanc]. Commission européenne.

Danvers F. Eckert, H. — *L'Orientation professionnelle en Allemagne et en France : utopie et réalité*. In: *Revue française de pédagogie*, 110, 1995, pp.120-122.

Dejours, C., & Gernet, I. (2012). *Psychopathologie du travail*. Issy – les – Moulineaux, Elsevier Masson.

Desmet, L. (2021). *Allez les femmes ! Parcours de femmes en formation d'adultes en Licence 3 Sciences de l'Éducation au CUEEP de 2000 à 2012*. Paris 8 Vincennes-Seine-Saint-Denis.

Fretel, A., Touchelay, B., & Zune, M. (2018). Éditorial. Contrôler les chômeurs : Une histoire qui se répète (forte de ses croyances et à l'abri des réalités). *Revue Française de Socio-Économie*, 20(1), 9. <https://doi.org/10.3917/rfse.020.0009>

Gonnet, A. (2020). *Des orientations au travail : Une sociologie de la construction sociale des parcours, des expériences et des qualités professionnelles dans le cadre du bilan de compétences*. Paris , HESAM.

Lahire, B., & Debroux, J. (2005). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Paris, Nathan.

Lavitry, L. (2012). Le jugement d'employabilité : Un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? *Sociologies pratiques*, 24(1), 53. <https://doi.org/10.3917/sopr.024.0053>

Pelletier, W. (2010). 12. L'invention de Pôle Emploi. In *L'État démantelé* (p. 155-178). La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-etat-demantele--9782707160195-p-155.htm>

Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation : Quelles réformes ? *Education et sociétés*, 16(2), 99. <https://doi.org/10.3917/es.016.0099>

Villiers, C. (2003). Le PARE, premier bilan. *Mouvements*, 25(1), 110. <https://doi.org/10.3917/mouv.025.0110>

Thématique : Expériences et pédagogie

EPRON CHERCHEUR ET PEDAGOGUE : SOURCES ET RESSOURCES POUR LE TERRITOIRE DES ECOLES D'ARCHITECTURE

Lorenzo Diez

Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : architecture, formation, institution, réforme, didactique de l'architecture

Résumé. Après mai 68, l'enseignement de l'architecture en France est une page blanche offerte à 19 jeunes institutions installées sur les territoires et libérées du centralisme de l'école des beaux-arts de Paris. Durant la décennie fondatrice des années 70, un architecte et pédagogue, Jean-Pierre Epron, tient un rôle important. D'abord en tant que chercheur lorsque, dans ce mouvement collectif de réforme, il rend explicite les mécanismes du modèle historique de formation des architectes hérité de l'Académie. Ensuite en tant que directeur pédagogique de l'Unité pédagogique d'architecture de Nancy, élu des étudiants, où il institue une réforme en actes entre répétition et innovation. Enfin, au sein de ce cursus expérimental, où l'enseignant prend en charge plusieurs cours et séminaires, pour certains innovants. Si Epron est impliqué à l'échelle nationale dans les réformes des années 70 et 80, il est utile d'étudier comment son œuvre pourrait être une ressource dans le nouveau cadre normatif des écoles d'architecture.

1. La page blanche de l'enseignement de l'architecture en France dans les années 70 : Epron chercheur œuvre à l'explicitation du modèle historique de la pédagogie de projet

En décembre 68, un décret portant organisation provisoire des études d'architecture¹ signé du ministre d'État chargé des affaires culturelles, André Malraux, supprime la section architecture de l'école nationale supérieure des Beaux-Arts de Paris. En remplacement, il crée 19 Unités pédagogiques d'architecture autonomes (UPA) dont 14 sont implantées en région². Ce que le milieu appelle « l'éclatement de l'école » intervient avec une réelle volonté décentralisatrice³ mais sans projet institutionnel et pédagogique national. En effet, les événements de mai 68 n'ont pas permis à la réforme lancée quelques années auparavant, d'aboutir. Avant d'aborder la situation des

1. Décret 68-1097 du 6 décembre 1968 portant organisation provisoire des études d'architecture, Ministère d'État chargé des affaires culturelles.

2. L'article 1er du décret 68-1097 indique : « A titre provisoire, l'enseignement de l'architecture est délivré dans des unités autonomes sur le plan pédagogique [...] ». Les 14 UPA en région sont constituées à partir des 13 écoles régionales d'architecture préexistantes et d'une création (Lille, Rouen, Rennes, Nantes, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Marseille, Grenoble, Lyon, Saint-Etienne, Clermont-Ferrand, Nancy, Strasbourg). La section architecture de l'école des Beaux-arts de Paris est remplacée par 5 UPA implantée dans Paris et sa première couronne.

3. Le rapport préliminaire au décret 68-1097 commence par cette phrase : « l'organisation traditionnelle de l'enseignement de l'architecture se définit par son extrême centralisation [...] ».

écoles d'architecture après 68 et plus particulièrement celle de Nancy, ici au travers de l'action de Jean-Pierre Epron, son directeur pédagogique, il est utile de présenter le modèle de l'enseignement de l'architecture tel qu'il s'est institué et perfectionné dans l'histoire, et qui se trouve être un des principaux axes de recherche du pédagogue.

En France, l'institution de l'enseignement de l'architecture en tant qu'école apparaît à la fin du XVIIIe siècle avec la création par Louis XIV de l'Académie royale d'architecture (Epron, 1984). Cette institution intervient notamment dans un contexte de production de nombreux traités qui visent à théoriser l'architecture et rendre compte de la bonne manière de pratiquer cet art. François Blondel (1618-1686), premier professeur de l'Académie, indique en introduction de son cours d'architecture : « C'est aussi dans cette Académie où sa Majesté a voulu que les règles les plus justes et les plus correctes de l'architecture fussent publiquement enseignées deux jours par semaine, afin qu'il s'y put former un séminaire, pour ainsi dire de jeunes architectes » (Blondel, 1675). Quittant ainsi le seul domaine de compagnonnage qui était jusqu'alors sa tradition de formation, l'enseignement de l'architecture devient académique. Et Blondel de poursuivre : « Et, pour leur donner plus de courage et de passion pour cet Art, Elle [sa Majesté] a ordonné qu'il soit de temps en temps proposé des prix pour ceux qui réussiront le mieux, dont elle choisira un bon nombre, qu'Elle enverra ensuite à ses dépens à Rome ».

A la fin du XVIIIe siècle, un autre Blondel, Jacques-François (1705-1774), met en place, sur ces bases, ce que l'on peut considérer comme l'enseignement moderne de l'architecture. Enseignement qui sera développé puis perfectionné à l'école des beaux-arts au XIXe siècle jusqu'à devenir une institution pédagogique. Celui-ci repose sur l'alliance de deux traditions de formation : l'enseignement académique et celui du compagnonnage. Ainsi l'école des beaux-arts, héritière de l'école de l'Académie, dispense les cours théoriques : dessin, construction, histoire. Tandis qu'autour d'elle, des ateliers installés « en ville » prennent en charge l'apprentissage pratique de l'architecture. Ces derniers sont tenus par des « patrons » architectes dont une particularité pédagogique réside dans le fait qu'ils sont élus par les étudiants⁴. Une partie de ces ateliers sont installés en province comme celui de Nancy. Ecole et ateliers sont liés par la procédure pédagogique du concours d'émulation qui articule ainsi tradition académique et compagnonnage.

Le concours d'émulation est un dispositif pédagogique précis et réglé dans l'espace et le temps qu'il est utile de décrire. Plusieurs fois par an, le professeur de théorie de l'école donne le programme d'un concours d'architecture. L'élève, à l'école, « dans le secret, dans le silence et individuellement » (Epron, 1976 : 75) produit une esquisse « d'un seul jet » (Durand, 1825)⁵ ; cette esquisse architecturale est ensuite développée en projet d'architecture détaillé par l'élève au sein de l'atelier avec l'aide du « patron ». Les projets finalisés sont apportés par les étudiants à l'école⁶ ; ils sont anonymisés puis exposés côte à côte sous la verrière de la grande salle Melpomène. Le jury, constitué des professeurs de l'école et des patrons d'ateliers s'y réunit à huis

4. Ces ateliers sont dit « libres » ou « extérieurs » par opposition aux trois ateliers « officiels » qui seront institués en complément à partir de la réforme de 1863 et attribués à des enseignants nommés par l'administration.

5. Georges Gromort (1870-1961), autre professeur de théorie, dira « Tout l'art consiste à concevoir du premier coup ».

6. L'expression « être charrette » vient de cette étape du processus pédagogique où les étudiants apportaient à l'école des beaux-arts, sur des charrettes, leurs projets finalisés dessinés dans les ateliers en ville sur des papier de grand format.

clos afin de débattre, de s'accorder et de délivrer les prix et les mentions. La récompense suprême étant le Grand prix de Rome. Les élèves de province participaient à ces mêmes concours d'émulation et envoyaient leurs projets à Paris afin qu'ils y soient jugés.

Durant tout le XIXe siècle, l'école, avec son système pédagogique, bénéficiera d'une importante renommée internationale. Elle fera de l'éclectisme architectural plus qu'un style, une aptitude au débat et une réponse efficace aux attentes de la société (Epron, 1997). Elle déclinera peu à peu après les deux guerres ne sachant pas s'adapter au nouveau contexte d'industrialisation de la construction et à l'émergence du Mouvement moderne en architecture.

Ainsi au début des années 60, le modèle de l'école des beaux-arts est jugé tellement obsolète dans ses contenus comme dans sa pédagogie que le secrétariat aux beaux-arts amorce le chantier d'une réforme nationale ambitieuse. L'objectif principal est d'« ouvrir l'architecture à d'autres disciplines » (Lengereau, 2001 : 92-105). Ce processus sera stoppé par les événements de mai 68. L'un des principaux foyers de contestations proviendra justement de la section architecture de l'école des beaux-arts qui constitue pourtant « une infime fraction du monde étudiant » (Lengereau, 2001 : 139).

C'est ainsi qu'à la rentrée universitaire de septembre 68, s'ouvre, en remplacement de l'atelier extérieur d'architecture de Nancy⁷, une des 19 Unités pédagogiques d'architecture (UPA) créée dans l'urgence en France. Son premier directeur est Claude Chambon (1932-2010), futur directeur de l'école des Mines de Nancy. Jean-Pierre Epron y est nommé enseignant et directeur pédagogique. Le parcours et les circonstances de l'arrivée de cet architecte parisien sont utiles à présenter car elles déterminent une partie des conditions favorables à l'émergence d'un projet pédagogique instituant.

Jean-Pierre Epron (1929-) est à l'époque un architecte constructeur. Il est diplômé de l'école des beaux-arts de Paris depuis dix ans et à la tête d'une agence d'architecture qui construit essentiellement des logements. Dès le début de ses études il pratique aussi l'enseignement en donnant des cours de dessins à des commis d'architecte dans l'école créée à cet effet par la Société des architectes diplômés par le gouvernement⁸ (Diez, 2021a). Il se familiarise avec les activités de cette association qui s'occupe de la promotion et la défense de la profession. Entre 1966 et 1968, il en devient vice-président, chargé de la réformer. Il y développe un programme d'action ambitieux en direction de la profession, de l'enseignement et de la culture architecturale (Jouannais, 1992 : 23-27). Dans la continuité, il décide de créer, avec deux autres architectes qu'il fera venir par la suite à Nancy, la revue *AMC (architecture, mouvement, continuité)*⁹. Une action qui l'installe déjà dans un rôle d'organisateur d'institution.

A la fin de l'année 1967, Epron est donc un réformateur en vue lorsqu'un groupe d'élèves de l'atelier libre de Nancy vient le rencontrer à Paris. Ils souhaitent l'inviter à candidater afin de

7. Le statut de l'atelier d'architecture de Nancy est difficile à préciser. S'il était juridiquement intégré à l'école nationale des beaux-arts et des arts appliqués de Nancy, il était cependant considéré comme une école régionale à part entière.

8. La SADG est une association des anciens élèves architectes de l'école des beaux-arts de Paris.

9. Avec Philippe Boudon et Alain Sarfati, Epron transforme le bulletin d'information de la SADG en une véritable revue internationale qui existe toujours.

devenir leur nouveau patron¹⁰. Epron soutient sa candidature devant les élèves à Nancy en février 1968. Ils le choisissent. Elu par les élèves dans la tradition des ateliers des beaux-arts¹¹, il sera nommé quelques mois plus tard par le ministère après mai 68 dans le système naissant des UPA. Les anciennes normes s'effondrent au profit des nouvelles, Epron représente les deux. Une double légitimité, probablement unique dans les UPA en France.

2. La création et la structuration de l'Unité pédagogique d'architecture de Nancy entre 1968 et 1981 : Epron, enseignant et directeur pédagogique élu des étudiants, institue une réforme en actes entre répétition et innovation

Dans la conjoncture singulière de la rentrée universitaire qui succède à mai 68, Epron et Chambon sont donc à la tête d'une institution qu'il s'agit d'inventer mais aussi d'un cursus qu'il faut réformer. Il ne s'agit plus d'un atelier libre de province dépendant de l'école des beaux-arts de Paris mais d'une institution autonome à inventer. En effet, comme évoqué précédemment, la création des UPA en 1968 n'est pas le résultat d'une réforme nationale avec son cadre institutionnel et ses contenus explicites donnés comme un préalable. Ce n'est pas non plus une expérimentation sur un site pilote qui par la suite pourrait être évaluée et dupliquée à l'échelle nationale. La rentrée de 68 est une page blanche¹² offerte pour 19 germes d'écoles et 3500 étudiants¹³. Il est fort probable que cette situation soit unique en France dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Fort de sa triple expérience d'architecte constructeur, d'enseignant et d'acteur des institutions, mais aussi de sa double légitimité d'élus et de nommé, Jean-Pierre Epron dispose de compétences et des conditions pour prendre en main la création de l'UPA de Nancy. Avec la complicité de Chambon et des directeurs qui lui succéderont, il va créer à Nancy un cadre institutionnel ouvert qui tranche par sa cohérence et dont l'ambition sera, comme il le dit, de former, conjointement, des praticiens, des chercheurs et des enseignants.

L'architecte et historien Joseph Abram (1951-), un des premiers étudiants de Epron, témoin de ce projet d'école naissant, met en avant « sa géographie planaire, son allure de plateau ouvert à l'expérimentation pédagogique et à la recherche. Rien n'est plus difficile », dit-il, « dans un mouvement collectif, comme l'a été celui de la mise en place des Unités Pédagogiques d'Architecture, que d'inventer un cadre, une structure abstraite, au sens de Roland Barthes, et d'intégrer, au sein de cette structure, d'autres structures, en les laissant se déployer librement. Car l'un des traits distinctifs de la démarche de Jean-Pierre Epron est son libéralisme, au sens noble du terme, celui de Julien Guadet, qui disait de l'École des Beaux-Arts qu'elle était « la plus libérale du monde ». Mais un libéralisme s'exerçant dans un contexte différent, celui d'une intellectualisation généralisée des études d'architecture. » (Abram, 2019).

10. Les étudiants sont à la recherche d'un nouveau « patron » car l'architecte Michel Folliasson (1925-2011) a fait savoir qu'il quittait l'atelier de Nancy dont il était le chef depuis 1957.

11. Une précision révélée à l'auteur lors de ses entretiens avec Epron et à laquelle celui-ci est très attaché.

12. Une page blanche qui sera d'ailleurs sévèrement critiquée par le réquisitoire du rapport Narbonne quelques années plus tard, en 1976 (Lengereau, 2001 : 273). Epron sera membre du groupe de travail qui accompagne Jacques Narbonne dans sa réflexion.

13. Le rapport préliminaire au décret 68-1097 indique 3000 étudiants à Paris et 1500 dans les treize écoles régionales.

Avant de s'attarder sur quelques dispositifs et situations remarquables mis en place par Epron lors de cette décennie inaugurale, il est utile de présenter les principales caractéristiques de l'UPA de Nancy. A partir du début des années 70, l'école compte environ 200 étudiants répartis en 6 promotions (3 cycles d'étude de 2 années chacun¹⁴). C'est somme toute une petite école. Son équipe enseignante est assez variée : historiens, mathématiciens, sociologues, ingénieurs, philosophes, plasticiens et évidemment un certain nombre d'architectes. A la tête de cette équipe, Epron bénéficie du soutien d'une communauté d'étudiants qui, l'ayant choisi, adhère a priori à ses ambitions. Il en résulte une institution de dimension humaine qui favorise la proximité, les échanges quotidiens : un territoire humain et symbolique qui favorise l'appartenance.

Ce territoire est conforté par la configuration même des nouveaux locaux de l'UPA imaginés par l'architecte Folliasson avec l'ingénieur Jean Prouvé et inaugurés le 25 mai 1970. Installée à proximité de la faculté de sciences de Nancy, dans le parc de Remicourt à Villers-lès-Nancy, son architecture se présente comme un vaste espace couvert par une toiture plate autoportante permettant de limiter les appuis intérieurs. Ainsi le cloisonnement intérieur est libre, évolutif et s'adapte aux besoins pédagogiques au fil des saisons. Voulu pour un usage multifonctionnel, l'architecture de l'école favorise les rencontres et les échanges entre les différentes promotions et en dehors de toute hiérarchie. Ici, le territoire physique sert le territoire symbolique.

Dans ce contexte, l'action instituante de Epron à Nancy intervient tantôt au travers de sa position de directeur pédagogique, tantôt en tant qu'enseignant¹⁵. Il est utile de présenter ces deux aspects de son action et de montrer leur articulation.

Epron « directeur pédagogique » agit tout d'abord sur l'organisation générale du cursus et plus particulièrement sur la structuration de l'enseignement de l'architecture comme pratique. C'est le coeur du cursus, complété par quatre autres champs disciplinaires : représentation (dessin), construction, sciences humaines (histoire, sociologie) et sciences exactes (mathématiques et physique)¹⁶.

Ainsi dans le premier cycle (1^{ère} et 2^{ème} années du cursus), Epron indique qu'il structure l'enseignement d'initiation à l'architecture autour de trois grands cours : « Échelles », « Références », « Structures ». On peut constater que ces titres de cours originaux et « conceptuels » ne renvoient pas à des champs disciplinaires existants. Il est probable qu'ils opèrent un « brouillage » des repères, tant pour l'enseignant que l'apprenant, forçant à la recomposition des contenus d'enseignement et participant ainsi à la fondation d'un nouveau territoire culturel.

Dans le deuxième cycle (3^{ème} et 4^{ème} années du cursus), la formation à l'architecture des étudiants se poursuit par la pratique de ce que le pédagogue appelle le « projet d'école »¹⁷, activité pédagogique où l'on reproduit la procédure du « projet d'architecte » en situation professionnelle.

14. Décret n° 71-803 du 27 septembre 1971 fixant le régime des études conduisant au diplôme d'architecte diplômé par le Gouvernement, Ministère des affaires culturelles.

15. A partir de 1979, Epron sera élu premier président du Conseil d'administration de l'UPA de Nancy en application de la réforme de 1978 instituant au sein des UPA un Conseil d'administration et une Commission de la pédagogie et de la recherche.

16. Programme d'enseignement 1975-76 de l'UPA de Nancy, p. 5.

17. L'activité pédagogique porte le nom de « Projet » dans les programmes puis de « Projet d'école » à partir de 1981-82. Le texte de présentation reste cependant le même.

Comme l'indique les programmes d'enseignement à partir de 1975 « l'activité de projet est l'occasion pour les étudiants d'être confrontés personnellement avec la démarche architecturale [...]. Cette expérience impose un commentaire que prononce l'enseignant de projet en référence à sa propre expérience. »¹⁸. Comme Epron le dit « j'ai ré-introduit la pratique du projet d'école, sous une organisation permettant d'en tirer des leçons » (Epron, 2018). Il institue ainsi plusieurs groupes d'enseignants en parallèle : un premier groupe, constitué par les professeurs recrutés par l'ancien « patron » et qu'il tient à garder ; un deuxième groupe, constitué par les nouveaux et jeunes enseignants qu'il fait venir de Paris¹⁹ et enfin un troisième groupe, constitué par des professeurs invités, recrutés pour un semestre ou une année parmi des architectes constructeurs en vue. Epron ajoute « chaque professeur était chargé de former un groupe de projet pour le semestre. Celui-ci proposait un sujet dont il rédigeait le programme. Les étudiants choisissaient leur groupe. Nous avons expérimenté de multiples scénarios dans le cadre de cette pratique, y compris sur les modalités des jurys » (Epron, 2018). Le programme d'enseignement 1973-74 et les suivants indiquent « les étudiants doivent au cours du 2^e cycle faire 4 projets avec 4 professeurs différents. »²⁰. Puis les programmes poursuivent : « A la fin de chaque semestre une exposition générale des travaux exécutés dans chaque groupe est organisée. Cette exposition permet de rendre compte des différentes approches, des méthodes pédagogiques et de présenter les travaux.²¹ ». Ce faisant, Epron reproduit le modèle pédagogique d'émulation entre ateliers issu du système des beaux-arts présenté plus haut. Toutefois, contrairement au modèle des beaux-arts, il abrite les ateliers et l'école dans les mêmes locaux au sein d'une institution unique et force les étudiants à pratiquer plusieurs « patrons ». Il garde ainsi les normes de l'école des beaux-arts mais les utilise avec une distance critique, comme un dispositif pédagogique pour produire de nouveaux usages et de nouvelles connaissances.

Dans le 3^e cycle (5^e et 6^e années du cursus), Epron adosse l'enseignement à quatre départements de spécialisation qui sont créés à la rentrée 1973²². Ils sont institués en référence à des champs de pratiques professionnelles auxquels ouvrent la formation : « Aménagement », « Recherche », « Pratique professionnelle » et « Construction »²³. Chacun de ces départements est placé sous la direction d'un professeur architecte jusqu'à leur suppression à la rentrée 1979²⁴. Lui-même étant directeur du département « Pratique professionnelle ». Parallèlement, le cycle repose sur un « approfondissement des connaissances qui est envisagé dans le cadre de problématiques de

18. Op. Cit, note 16, p. 29 « Projet ».

19. Il s'agit principalement de Philippe Boudon et Alain Sarfati avec lesquels il a fondé quelques années auparavant la revue *AMC*.

20. A partir de l'année 1975-76, la formulation dans les programmes évolue légèrement : « le programme du 2^e cycle comporte l'exécution de 4 projets. Les étudiants doivent réaliser leurs quatre projets avec quatre professeurs différents. »

21. Op. Cit, note 16, page 29 « modalité d'évaluation ».

22. Le programme d'enseignement 1973-74 indique en effet que pour le 3^e cycle « 4 départements sont créés ».

23. Le nom de ces départements va légèrement varier suivant les années. Les deux qui conserveront un intitulé stable sont le département aménagement et pratique professionnelle. En 1973, les quatre départements sont : « Aménagement », « Recherche architecturale », « Pratique professionnelle » et « méthodologie ». En 1975 : « Aménagement », « Architecturologie », « Pratique professionnelle » et « Construction ». A partir de 1977 : « Aménagement », « Recherche », « Pratique professionnelle » et « Construction ».

24. La suppression des départements de spécialisation est probablement une conséquence de la réforme de 1978 qui notamment opère un recentrage national de la formation sur le métier d'architecte.

recherche, renvoyant à la problématique théorique générale de l'école »²⁵. Ce second axe pédagogique bénéficie directement d'une autre action significative du directeur pédagogique : l'institution, dès 1969, d'un territoire de recherche au sein de l'UPA avec la création du Centre d'études méthodologiques pour l'aménagement (CEMPA).

Prenant le statut d'association loi 1901²⁶, le CEMPA est l'un des premiers centres de recherche en architecture en France, préfigurant les laboratoires de recherche qui émergeront dans les UPA au cours de la décennie suivante. Epron y développera une intense activité de chercheur mais aussi de directeur de recherche, mobilisant toute une génération d'étudiants sur des programmes couvrant un spectre très large, allant de la conception architecturale et des savoirs constructifs, à la production du bâtiment, à l'urbanisme et à l'aménagement. Le CEMPA deviendra rapidement un foyer théorique actif reconnu au plan national.

Au sein de cette structure-institution mise en place en tant que directeur pédagogique, Epron « enseignant » intervient à des endroits particuliers qu'il choisit pour permettre de « tirer des leçons » comme il le dit. Dans le premier cycle, il prend en charge, à la création de l'UPA et durant deux ou trois années, le cours « Structure »²⁷, dans lequel il indique avoir joué sur la polysémie du terme : structure d'un édifice mais aussi structure sociale et institutionnelle. A partir de la rentrée 1978, il imagine un nouvel enseignement sous le titre « projet d'école – projet d'architecte »²⁸. Cet enseignement est issu de sa recherche « Enseigner l'architecture – l'architecture en projet » (Epron, 1976). Il développe l'hypothèse suivant laquelle la pédagogie de l'architecture n'est pas une simple pratique d'enseignement permettant d'initier les étudiants à un art, une technique ou encore une profession. Il montre comment depuis toujours la formation est un lieu de tension où l'architecture est définie en fonction de stratégies professionnelles plus que par des savoirs qui constituent le contenu de la formation. Epron fait l'analyse des formes pédagogiques à l'œuvre et montre qu'elles appartiennent à un dispositif, le couple théorie-projet, directement utile aux architectes. Il esquisse pourquoi et comment cette tradition pédagogique, maintenant démasquée, peut se poursuivre sous une forme consciente, réflexive et critique.

Dans le second cycle, au moment où il introduit le « projet d'école » dans le cursus, Epron va surtout concentrer son action sur la recherche et le choix des professeurs invités²⁹ qui, comme évoqué précédemment viennent compléter les groupes d'enseignants. Ils vont lui permettre, dans la sélection qu'il opère, d'introduire régulièrement de nouveaux discours (commentaires) dans l'institution naissante. C'est une façon indirecte de faire entendre son propos d'enseignant. Il prendra probablement en charge, au moment de l'exposition des « projets d'école » à la fin de semestre, une sorte de commentaire sur les commentaires.

Enfin en troisième cycle (5^e et 6^e années du cursus), Epron met au point un dispositif pédagogique probablement resté inédit dans les UPA : le séminaire esquisses (Diez, 2021b). Il s'agit de réaliser, plusieurs fois dans l'année et sur un temps court, une esquisse architecturale à partir d'un

25. Op. Cit, note 16, page 43.

26. Le CEMPA est cité dans les programmes d'enseignement jusqu'en 1981-82. Il est présidé par Jean-Pierre Epron qui vraisemblablement puise pour cette création dans son expérience préalable à la SADG où il a créé notamment l'APREX (Association professionnelle d'exercice).

27. Le cours « Structure » sera pris en charge à partir de 1973 par Jean-Claude Vigato, jeune diplômé de l'UPA de Nancy (selon le plus ancien programme retrouvé à cette étape de la recherche, celui de 1973-74).

28. Programme d'enseignement 1978-79.

29. Les programmes d'enseignements indiquent les noms des architectes Paul Chemetov et Antoine Stinco.

programme imposé. Les esquisses sont ensuite exposées en classe et jugées, devant les étudiants tenus au silence, par un jury de circonstance que compose Epron notamment avec des personnes extérieures. L'objectif pédagogique n'est évidemment pas l'esquisse en soi mais bien la mise en scène (en jeu) du jury et de la construction par celui-ci du jugement dans le huis clos de la classe. La séance du jury est ensuite analysée et commentée par Epron avec les étudiants. Si le dispositif reproduit dans ses grandes lignes le protocole pédagogique de l'école des Beaux-arts, Epron permet aux étudiants d'accéder au huis clos du jury (autrefois réservé aux enseignants) afin qu'ils observent et comprennent comment les esquisses architecturales sont jugées et évaluées selon des circonstances et des jeux d'acteurs dans lesquels se jouent aussi des postures doctrinales. Comme le dit Epron « on propose dans cette activité [...] de jouer la procédure académique en connaissance de cause. »³⁰.

3. Un capital d'expérimentation et de recherche mobilisé pour les réformes de l'enseignement de l'architecture : Epron, une ressource mobilisable dans le nouveau cadre normatif des écoles d'architecture ?

Ce premier retour sur l'action instituante de Jean-Pierre Epron durant la décennie fondatrice de l'UPA de Nancy permet de mieux saisir où et comment l'architecte et pédagogue s'est impliqué. Resterait maintenant à étudier les résultats obtenus notamment en étudiant la carrière des premiers diplômés de l'école. Quatre décennies plus tard, il est tentant de dire que la philosophie du projet pédagogique de Epron réside dans cette expression : « en connaissance de cause ». Héritant d'une institution pédagogique dont il connaît parfaitement les mécanismes, Epron décide délibérément de la prolonger mais en installant une distance critique dans laquelle il implique l'apprenant. Le pédagogue va mettre les membres de l'institution au travail entre répétition et innovation. Il crée les conditions du changement pour faire évoluer les acteurs.

Fort de cette expérience concrète d'institution d'une école, Epron sera rapidement identifié comme une personne ressource au plan national pour la reconstruction de l'enseignement de l'architecture durant les décennies 70 et 80. Il sera ainsi investi dans la plupart des commissions de réformes qui ne manqueront pas d'égrener la vie des UPA et la mise au point d'un socle commun d'enseignement. A partir de 1974, il est représentant des enseignants au Conseil supérieur de l'enseignement de l'architecture (CSEA). En 1976, il est membre du petit groupe de travail présidé par le Conseiller d'État, Jacques Narbonne pour établir son rapport sur l'enseignement de l'architecture. En 1979, il est impliqué dans les travaux de la Mission Tricot (Lengereau, 2001 : 379) instituée dans le cadre du nouveau ministère du Cadre de vie de Michel d'Ornano. Il est membre d'un groupe de travail présidé par Joseph Belmont, alors directeur de l'architecture, consacré à la formation des architectes. Enfin il participe à la concertation de 1982 et, alors qu'il est à l'IFA depuis trois ans, il organise en février 1983 pour l'UPA de Nancy, une journée de visite du nouveau directeur de l'architecture, Jean-Pierre Dupont.

Aujourd'hui, les écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA) ont franchi un nouveau pas : le doctorat en architecture a été créé en 2005. L'architecture, en tant que discipline, figure désormais dans la section 18 du CNU³¹. Plus récemment encore, en 2018, le statut d'enseignant-

30. Programme d'enseignement 1979-80, présentation du séminaire esquisses.

31. La section 18 du CNU indique plus précisément « Architecture, ses théories et ses pratiques », une mention qui n'est pas anodine.

chercheur des ENSA a été créé³². Autant de nouvelles normes que le milieu doit s'approprier et mettre en œuvre. Le travail doctoral en cours est ainsi une manière de contribuer à ce champ nouveau qu'est l'étude de la professionnalisation de l'enseignement de l'architecture. Et comme l'a fait Epron, d'étudier le projet d'une didactisation de l'architecture dans ce nouveau contexte émergent. La relecture contextualisée de l'oeuvre d'Epron, au travers de ses actions et de ses textes, produite dans les ruptures de 68, peut être utilement confrontée à ce nouveau contexte normatif. Par la suite son oeuvre pourrait être éprouvée à l'occasion d'un *focus group*, constitué d'experts et non-experts. Elle pourrait être utilisée ainsi comme sources et ressources pour continuer d'interroger le territoire qu'est la didactisation de l'architecture et plus largement le projet d'étude des écoles d'architecture.

Bibliographie

- Abram, J. (2019). *Enseignement/Profession/Recherche – Retour sur le projet pédagogique de Jean-Pierre Epron ou le noble engagement du métier d'architecte*. Conférence donnée le 7 novembre 2019 à l'Académie d'architecture, Paris.
- Blondel, F. (1675). Cours d'architecture enseigné dans l'académie royale d'architecture. Lambert Roulland.
- Diez, L. (2021a). Le premier et le dernier élève de Jean-Pierre Epron, premiers repères pour une biographie. In *Mélanges offerts à un architecte*. Nouvelles éditions Place [à paraître].
- Diez, L. (2021b). Le séminaire esquisses de Jean-Pierre Epron à l'UPA de Nancy : histoire d'un dispositif pédagogique et premiers éléments pour une mise en perspective à l'usage de l'enseignement de/du projet d'architecture. *6^e Rencontres doctorales nationales en architecture et paysage*. Ecole nationale supérieure d'architecture Paris Val-de-Seine.
- Durand, J. N. L. (1825). *Précis des leçons d'architecture données à l'école royale polytechnique*. Ecole royale polytechnique.
- Epron, J.-P. (1976). *Enseigner l'architecture – l'architecture en projet*. CERA-CORDA.
- Epron, J.-P. (1984). *L'école de l'académie ou l'institution du goût en architecture (1671-1793)*. CEMPA-DGRST.
- Epron, J.-P. (1997). *Comprendre l'éclectisme*. Paris : Norma.
- Epron, J.-P. (2018). Trois questions à Jean-Pierre Epron (propos recueillis par Joseph Abram et Lorenzo Diez), *Connaissance des arts*, 805 (hors-série).
- Jouannais, E. (1992). *De la SADG à la SFA : histoire d'une société d'architectes. 2^e partie, 1940-1992*. SFA.
- Lengereau, E. (2001). *L'État et l'architecture, 1958-1981 une politique publique ?* Picard.
- Ministère des affaires culturelles, Décret n° 68-1097 du 6 décembre 1968 portant organisation provisoire des études d'architecture.
- Ministère des affaires culturelles, Décret n° 71-803 du 27 septembre 1971 fixant le régime des études conduisant au diplôme d'architecte diplômé par le Gouvernement.
- Ministère des affaires culturelles, Décret n°78-266 du 8 mars 1978 fixant le régime administratif et financier des UPA.

32. Décret n° 2018-105 du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture.

Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021
« Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives »
Nancy, 2 et 3 juin 2021

Ministère de la Culture, Décret n° 2018-105 du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture

Programme d'enseignement 73-74 de l'Unité pédagogique de Nancy, 1973 (document dactylographié, non paginé).

Programme d'enseignement 75-76 de l'Unité pédagogique de Nancy, 1975 (document dactylographié).

Programme d'enseignement 78-79 de l'Unité pédagogique de Nancy, 1978 (document dactylographié, non paginé).

Programme d'enseignement 79-80 de l'Unité pédagogique de Nancy, 1979 (document dactylographié, non paginé).

Programme d'enseignement 80-81 de l'Unité pédagogique de Nancy, 1980 (document dactylographié, non paginé).

Thématique : Politiques et territoires en santé

**UN DISPOSITIF REGIONAL DANS LE CHAMP DE L'EDUCATION A LA SANTE : LA
PLATEFORME D'ACCOMPAGNEMENT DU MALADE CHRONIQUE VERS
L'AUTONOMIE**

Marie-Amélie Dolcerocca*, Claude Devichi, Céline Zicchina*****

* Doctorante, Laboratoire LISA, Université de Corse
(UMR LISA 6240)

** Maitre de conférences, Laboratoire LISA, Université de Corse
(UMR LISA 6240)

*** Directrice régionale, Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé de Corse

Mots-clés : éducation thérapeutique, projet pilote, territoire, évaluation

Résumé.

L'article 92 issu de la loi de modernisation de notre système de santé datant de 2016 proposait la mise en place de projets pilotes territoriaux afin de mieux cerner la complexité des attentes institutionnelles et leur application sur des espaces hétérogènes. L'IREPS de Corse a répondu à cet appel à projets en proposant une plateforme dédiée à la diffusion de l'éducation thérapeutique sur le territoire : la Plateforme d'Accompagnement du Malade Chronique vers l'Autonomie (PRAMCA). Les publics visés sont les personnes malades chroniques pouvant cumuler des inégalités sociales et territoriales d'accès aux soins à une certaine autonomie. L'Université de Corse a été sollicitée par l'IREPS pour développer une recherche relative à l'émergence de l'empowerment individuel saisie grâce à la subjectivité de la personne.

Le présent article concerne la Plateforme d'Accompagnement du Malade Chronique vers l'Autonomie (PRAMCA) mise en place en Corse depuis 2018 pour une durée de cinq ans. Ce projet-pilote est l'occasion de proposer, sur le territoire insulaire, une offre d'éducation thérapeutique du patient (ETP) élargie et de rendre compte des actions engagées et des points de rupture éventuels. Une visée évaluative de la plateforme est proposée sur deux plans : l'une menée par les professionnels de terrain impliqués dans les ateliers de la PRAMCA et l'autre réalisée par des chercheurs de l'Université de Corse. Pour développer notre propos il convient d'évoquer d'abord le contexte territorial corse et ses spécificités, de présenter ensuite la PRAMCA et enfin de détailler les outils d'évaluation dont dispose l'IREPS et ceux utilisés par l'Université de Corse.

1. Le contexte territorial : la région corse

La région corse est considérée comme une île montagne et ce statut reflète des contraintes sociales et territoriales qui ont des répercussions sur plusieurs aspects de la vie quotidienne tels que le travail, les relations sociales ou encore l'accès aux soins.

D'après le recensement réalisé par l'INSEE en 2019, la Corse compte 339 178 habitants inégalement répartis sur le territoire. En effet, l'île possède deux pôles urbains importants (Bastia et Ajaccio) qui regroupent 60% de la population insulaire. Cette

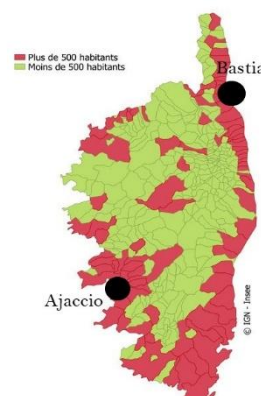


Figure 1 : Zones de populations en Corse (INSEE)

dernière est majoritairement présente sur le littoral de l'île ainsi que dans l'extrême sud. Comme on peut le voir sur la figure 1, plus de la moitié du territoire est constituée de zones rurales isolées avec une faible densité de population.

La Corse est considérée comme une région avec un fort taux de chômage (10%). Les inégalités sociales en Corse reposent sur deux problématiques spécifiques qui sont rappelées par le Cadre d'orientation stratégique de l'ARS de Corse (2019) : le vieillissement accru de la population et un fort taux de précarité et de pauvreté. À cela s'ajoutent des inégalités spatiales importantes. En effet, la Corse est scindée en différentes microrégions aux caractéristiques socio-démographiques propres. Le réseau routier est complexe et les transports en commun sont peu développés. Ces contraintes géographiques ont des répercussions sur l'accès à l'emploi mais aussi aux services de santé. L'île connaît de nombreux déserts médicaux notamment dans les zones rurales, les délais de prise de rendez-vous sont considérables et certaines spécialités médicales ne sont pas représentées sur le territoire ce qui oblige la population à se déplacer sur le continent.

Les populations âgées, touchées par la précarité ou la pauvreté, subissent un processus cumulatif d'inégalités qui s'accroît encore lorsque ces personnes ont un diagnostic de maladie chronique nécessitant une prise en charge globale sur le long terme. Le développement de l'éducation thérapeutique sur le territoire est pensé comme une réponse adaptable aux besoins et attentes de chaque microrégion. Les programmes ETP sélectionnés et financés par l'Agence Régionale de Santé se déclinent sous la forme d'ateliers individuels ou collectifs conduits par des professionnels de santé formés et le plus souvent dans des structures de soin. Sur le territoire corse, les programmes d'ETP étaient au nombre de vingt-deux en 2018 et étaient principalement répartis sur les deux pôles urbains et sur des villes moyennes du littoral, les zones rurales en étant le plus souvent privées. Pour tenter de répondre à cette carence, et en parallèle des programmes proposés par l'ARS, l'IREPS développe et coordonne sur le territoire une offre complémentaire d'ateliers d'ETP au sein de la Plateforme d'Accompagnement du Malade Chronique vers l'Autonomie (PRAMCA).

2. La Plateforme d'Accompagnement du Malade Chronique vers l'Autonomie

En réponse à l'appel à projets lancé dans le cadre de la loi du 26 janvier 2016 de modernisation de notre système de santé, qui visait à expérimenter des projets-pilotes relatifs à l'accompagnement sanitaire, social et administratif des personnes atteintes de maladies chroniques, l'IREPS de Corse a proposé le dispositif PRAMCA, destiné aux professionnels, aux patients et aux aidants. Cette plateforme prend en compte l'insularité et les problèmes spécifiques à notre territoire. La PRAMCA s'adresse à l'ensemble des personnes souffrant d'une maladie chronique ciblée, ou étant particulièrement exposées au risque d'une telle maladie. Elle concerne les maladies chroniques les plus présentes en Corse telles que :

- Le diabète de type 1 et 2
- Les maladies cardiovasculaires
- Les bronchopneumopathies chroniques obstructives
- Le cancer
- Les affections psychiatriques de longue durée.

Ces maladies touchent au total environ 58 130 personnes sur la région Corse. Parmi celles-ci, une attention particulière est portée aux personnes soumises aux problématiques déjà évoquées : éloignement du système de santé, isolement géographique, familial ou social, pratiques à risques, environnement juridique et sanitaire défavorable ou encore précarité.

Le fonctionnement de la PRAMCA consiste à lancer, une fois par an, un appel à projets à destination des acteurs de terrain qui soumettent une fiche action comportant différents éléments.

Le premier élément est le diagnostic qui consiste à mettre au jour les problématiques déjà existantes pour des publics ciblés ou de nouvelles problématiques pour lesquelles il n'existe pas de réponse sur le territoire. Ensuite, les objectifs principaux et secondaires doivent être explicités. Les modalités de l'action envisagée sont précisées comme le lieu, le temps de réalisation, le nombre de bénéficiaires et les moyens financiers indispensables au bon déroulement de l'action. La fiche action doit également comporter un programme prévisionnel détaillé ainsi que les modalités prévues pour l'évaluation de l'action qui sera réalisée par les professionnels de terrain. Sur ce dernier point, l'IREPS de Corse mentionne dans le cahier des charges de la PRAMCA que :

« Chaque porteur de projet devra s'engager à s'inscrire dans une démarche de suivi et d'évaluation de son action. L'évaluation des actions suppose que des objectifs clairs, réalistes, réalisables aient été définis en amont et que des indicateurs simples et précis aient été prévus dès le début par les porteurs de projets. Cette posture constitue un gage de qualité. Elle permet non seulement des réajustements favorisant l'adaptation à l'évolution des besoins, mais constitue également une source de nouvelles informations sur l'accompagnement en santé ouvrant le champ à d'autres expériences, conformément à l'article 92 de la loi de modernisation de notre système de santé. De plus, le porteur s'engage à diffuser et à rendre une synthèse des questionnaires nécessaire à l'évaluation nationale. Au besoin, ces outils seront fournis par l'IREPS de Corse. Au-delà de cette demande et dans une perspective d'*empowerment*, les porteurs de projet pourront proposer d'autres indicateurs et résultats d'évaluation s'ils le souhaitent. »

Les fiches-actions proposées par les acteurs de terrain (professionnels de santé et personnes formées à l'ETP) sont sélectionnées par l'IREPS en concertation avec l'Agence Régionale de Santé de Corse en privilégiant celles susceptibles de « renforcer les capacités des personnes souffrant d'une maladie chronique, ou étant particulièrement exposées au risque d'une telle maladie, à opérer leurs propres choix pour la préservation ou l'amélioration de leur santé » et de « contribuer à la réduction des inégalités sociales et territoriales de santé, enjeu fondamental de la Stratégie Nationale de Santé. » (IREPS Corse, 2018)¹. Les actions retenues pour faire partie de la PRAMCA doivent toutes témoigner d'une posture éthique dans le respect des bénéficiaires. Elles doivent en outre correspondre à une approche globale de la santé et respecter les principes de la promotion de la santé (notamment l'approche communautaire et l'éducation par les pairs) ou ceux de l'éducation à la santé (notamment l'Education Thérapeutique du Patient). Les actions favorisées sont celles impliquant la notion d'*empowerment* défini dans le cahier des charges relatif aux projets pilotes issus de l'article 92 comme « un processus dans lequel des individus et des groupes agissent pour gagner la maîtrise de leurs vies et donc pour acquérir un plus grand contrôle sur les décisions et les actions affectant leur santé dans le contexte de changement de leur environnement social et politique » (Saout et al., 2015).

Au travers de la PRAMCA, l'IREPS assure le financement et la coordination des actions sélectionnées. De plus, dans une perspective d'amélioration et de pérennisation des actions menées, l'IREPS s'appuie sur deux outils d'évaluation : l'un utilisé au niveau national et l'autre élaboré par des chercheurs de l'Université de Corse.

3. Les outils d'évaluation

3.1. Le DELPHI, outil du cadre évaluatif national

Le cadre évaluatif de l'ensemble des projets-pilotes est fixé au niveau national et implique l'utilisation de l'outil DELPHI. Cet outil a été construit par le Laboratoire Educations et Pratiques de Santé (LEPS) de l'Université Paris 13. Le DELPHI regroupe quatre dimensions mettant en jeu la notion d'*empowerment* ; l'environnement capacitant, l'*empowerment* organisationnel,

¹ Les données sont issues du rapport d'activités 2018 de la PRAMCA rédigé par l'IREPS de Corse (communication personnelle).

l'*empowerment* collectif et l'*empowerment* individuel. Dans le document Regards Santé (2020), ces dimensions sont développées de la façon suivante :

La dimension « environnement capacitant » concerne « l'accès aux ressources, l'émergence de nouveaux métiers, nouvelles missions, nouveaux outils, la formation des professionnels, leur information, le recours aux approches par les pairs ». Il s'agit d'évaluer la capacité de « faire des propositions d'accompagnement multimodales, accessibles, dans la durée, selon le principe d'universalisme proportionné, encadrées et régulées ».

La dimension « *empowerment* organisationnel » concerne « le partage des décisions entre les partenaires » et « l'adaptation en continu en fonction de l'usage du dispositif et du sentiment d'utilité des personnes ». Cette dimension rappelle la définition donnée par Ninacs (2008) selon laquelle l'*empowerment* organisationnel représente l'*empowerment* au niveau d'un groupe d'individus dans une structure donnée. À ce niveau, le développement du pouvoir d'agir va permettre une autonomisation de la communauté et un renforcement des choix en faveur du groupe d'individus.

La dimension « *empowerment* collectif » mesure la capacité à « créer des collectifs pour améliorer l'identification des besoins transversaux, l'identification des déterminants de santé autres qu'individuels, le pouvoir d'influence des personnes sur le projet, sur leur environnement. ».

La dimension « *empowerment* individuel » vise à évaluer « l'évolution de la littératie des personnes, de la conscience de leur état de santé, leur sentiment de contrôle, leur estime de soi, leur satisfaction en termes de participation sociale, des interactions avec le système de santé. ». Il s'agit « d'encourager le développement de nouvelles réalisations en santé ».

Pour la région corse, c'est l'IREPS qui est chargée de renseigner le DELPHI en y insérant les retours des professionnels de terrain qui réalisent régulièrement des évaluations « en routine » des différentes actions menées. Les données recueillies ont essentiellement porté sur l'*empowerment* collectif, l'*empowerment* organisationnel et l'environnement capacitant, l'IREPS de Corse n'ayant pas la possibilité d'interviewer directement les bénéficiaires. La dimension « *empowerment* individuel » n'a donc pas été explorée via le DELPHI mais fait l'objet d'un travail de recherche mené en Sciences de l'éducation à l'Université de Corse.

3.2. Prise en compte de l'*empowerment* individuel

Les ateliers d'ETP, parce qu'ils ont pour objectif l'autonomisation des personnes malades chroniques, visent à augmenter leur niveau d'*empowerment* individuel. Pour Ninacs (2008) l'*empowerment* individuel se centre sur la personne et repose sur le passage de l'individu n'ayant pas de pouvoir d'agir à celui qui a du pouvoir d'agir et peut avoir un impact sur ses choix. Cette notion fait référence à l'estime de soi mais aussi à l'auto-efficacité (Bandura, 1983) définie en ces termes par Rondier (2004) : « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Ce sentiment contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles » (Rondier, 2004 : 1).

Le travail de recherche mené à l'Université de Corse a pour objectif de prendre en compte l'*empowerment* des patients. Deux approches méthodologiques sont mises en œuvre, l'une impliquant l'utilisation de questionnaires et l'autre, plus qualitative, basée sur les récits de vie.

Pour cette étude nous avons choisi de nous centrer sur une maladie chronique spécifique mais largement présente sur le territoire corse : le diabète de type 2. La tranche d'âge des personnes interrogées va de cinquante ans à soixante-quinze ans. Elles résident toutes en Corse, certaines

participent à des ateliers d'ETP dans le cadre de la PRAMCA et d'autres n'ont pas fait d'ETP dans leur parcours de soin.

La première approche méthodologique met en jeu l'usage de questionnaires relatifs aux niveaux d'*empowerment*, de littératie en santé et de qualité de vie.

- La *Diabetes Empowerment Scale- Short Form* d'Anderson et al. (2003) pour le niveau d'*empowerment* lié au diabète,
- Le *Health Literacy Questionnaire* d'Osborne et al. (2013) et traduit en français par Debussche et al. (2018) pour le niveau de littératie en santé,
- Le « Profil de santé de Duke » qui évalue la qualité de vie dans sa version française (Guillemin et al., 1997).

Le choix d'associer des mesures d'*empowerment* et de littératie en santé se justifie par la proximité des deux concepts dans la littérature scientifique : Schulz et Nakamoto (2013) soulignent en effet que littératie en santé et *empowerment* sont deux concepts étroitement imbriqués, qu'il convient toutefois de ne pas confondre. Nous avons choisi d'ajouter une mesure de la qualité de vie parce que les travaux d'Aujoulat et Doumont (2002) mentionnent un lien entre augmentation du niveau d'*empowerment* et amélioration de la qualité de vie. De leur côté, Sorensen et al. (2012) rapportent que renforcer la littératie en santé des personnes améliore leur qualité de vie.

Notre deuxième approche méthodologique, plus qualitative, fait appel au récit de vie. Comme Gross (2020), nous considérons que la prise en compte de l'expérience de la personne est un élément essentiel dans l'observation de l'*empowerment* individuel. Les récits de vie ont été proposés à six personnes diabétiques ayant fait de l'éducation thérapeutique et six n'en ayant pas fait.

L'analyse des données a été menée en deux étapes : une première analyse a fait ressortir les grands thèmes évoqués (littératie en santé, *empowerment*, soutien social, expérience de l'école et expérience liée à la santé) et une deuxième analyse a permis de situer les niveaux d'*empowerment* et de littératie en santé dans le parcours de vie de la personne.

L'utilisation conjointe de ces deux approches méthodologiques sur les mêmes personnes a en outre permis de révéler une complémentarité dans les données recueillies. Un aperçu des premiers résultats de cette recherche pourra être trouvé dans un article publié prochainement (Dolcerocca & Devichi, à paraître).

En parallèle de ce travail de recherche centré sur l'*empowerment* individuel, il est apparu nécessaire aux chercheurs de s'intéresser également au déroulement de certains ateliers en vue d'en appréhender la visée autonomisante. Six ateliers centrés sur le diabète ont donc été observés en utilisant la grille de lecture d'Authier et Berger (2019) qui met en jeu cinq dimensions :

- La relation apprenant-formateur
- Les représentations et conceptions sollicitées
- Les types de savoirs
- La participation de l'ensemble des personnes
- La littératie en santé

L'observation de ces ateliers collectifs a été pour les chercheurs l'occasion de constater à quel point les interactions entre les différents niveaux d'*empowerment* (organisationnel, collectif et individuel) sont essentielles en éducation thérapeutique du patient comme le souligne Gross (2020).

4. Conclusion

La PRAMCA s'inscrit dans un territoire aux problématiques sociales et territoriales multiples. Par les actions d'ETP qu'elle coordonne, elle est susceptible de constituer une réponse aux inégalités de santé qui caractérisent le territoire insulaire. Les retours des acteurs de terrain synthétisés au moyen de l'outil DELPHI par l'IREPS comme les premiers résultats du travail de recherche engagé à l'Université de Corse laissent penser que c'est par l'augmentation de l'*empowerment* à différents niveaux (individuel, collectif, organisationnel) que cet objectif peut être atteint. Le développement de la plateforme sur l'ensemble du territoire semble alors essentiel pour permettre à tous un accès à l'éducation thérapeutique. La collaboration IREPS/Université sur le territoire corse est une première qui a permis un croisement des pratiques et des approches méthodologiques. Par l'amélioration et la pérennisation des actions, la PRAMCA contribue au renforcement de la qualité de l'offre d'ETP disponible sur le territoire.

Bibliographie

- Agence Régionale de Santé de Corse (2019). *Cadre d'orientation stratégique*. <https://www.corse.ars.sante.fr/lars-public-son-projet-regional-de-sante-prs>
- Anderson, R., Fitzgerald, J., Gruppen, L., Funnell, M. & Oh, M. (2003). The diabetes *empowerment* scale-short form (DEST-SF). *Diabetes care*, 26, 1641-1642.
- Authier, D. & Berger, D. (2019). Approche didactique de l'ETP et pistes d'amélioration de la formation des soignants dans le champ de l'éducation., *Recherches & éducations, Varia* 2019. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7124>
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.
- Debussche, X., Lenclume, V., Balcou-Debussche, M., Alakian, D., Sokolowsky, C., Ballet, D., Elsworth, GR., Osborne, RH. & Huiart, L. (2018). Characterisation of health literacy strengths and weaknesses among people at metabolic and cardiovascular risk : Validity testing of the Health Literacy Questionnaire. *SAGE Open Medicine*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.1177/2050312118801250>
- Dolcerocca, MA. & Devichi, C. (à paraître). La littératie en santé et l'*empowerment* de personnes diabétiques dans leur parcours de vie. *Revue Education, Santé, Sociétés*, 8(1).
- Doumont, D. & Aujoulat, I. (2002). L'*empowerment* et l'éducation du patient. Unité RESO, *Education pour la santé*, Faculté de Médecine, Université Catholique de Louvain. https://sites.uclouvain.be/reso/opac_css/doc_num.php?explnum_id=9663
- Gross, O. (2020). L'*empowerment*, accroissement du pouvoir d'agir, est-il éthique ? *La Santé en Action*, 453, 20-22.
- Guillemin, F., Paul-Dauphin, A., Virion, JM., Bouchet, C. & Briançon, S. (1997). Le Profil de santé de Duke : un instrument générique de mesure de qualité de vie liée à la santé. *Santé publique*, 1, 35-44.
- Ninacs, W. (2008). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Nutbeam, D. (2000) Health Literacy as a Public Health Goal : A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. *Health Promotion International*, 15, 259-267.
- Osborne RH, Batterham RW, Elsworth GR, Hawkins M, Buchbinder R. (2013). The grounded psychometric development and initial validation of the Health Literacy Questionnaire (HLQ). *BMC Public Health* 13, 658 (2013). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-658>
- Regards Santé (2020). Evaluation nationale de l'expérimentation 2016-2022 des projets pilotes d'accompagnement à l'autonomie en santé. Présentation du méta cadre d'évaluation nationale. *Atelier de l'évaluation en prévention et promotion de la santé*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/article_51_guide_methodologique_evaluation_des_projets_articles_51_document_complet.pdf

- Rondier M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Saout, C. & Voiturier, J. (2015). Cap Santé. Rapport en vue du cahier des charges des expérimentations des projets d'accompagnement à l'autonomie prévues par le projet de loi de modernisation de notre système de santé. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/20_07_15_-_RAPPORT_-_M-_Saout.pdf
- Schulz, P. & Nakamoto, K. (2013). Health literacy and patient *empowerment* in health communication : the importance of separating conjoined twins. *Patient education and counseling*, 90, 4-11.
- Sørensen K., Van den Broucke S., Fullam J., Doyle G., Pelikan J., Slonska Z. et al. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 80(2012). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>

L'ELCO ITALIEN EN LORRAINE DU FER. UN EXEMPLE D'ITALIANITE DANS UN TERRITOIRE TRANSNATIONAL.

Aline Dumain*

* Université de Lorraine
CRULH (EA 3945)

Mots-clés : enseignement, italianité, langue italienne, politique, transnationalisme

Résumé.

L'enseignement de l'italien aux descendants d'immigrés, mis en place dès les années 1930, d'abord dans un cadre associatif puis institutionnalisé dans les années 1970 implique de nombreux acteurs aux objectifs bien différents les uns des autres. Ainsi, cet enseignement revêt une dimension politique et diplomatique non négligeable entre l'Italie et la France tandis que pour les descendants d'immigrés, il est un pilier dans l'expression de leur italianité. En outre, ces enfants d'Italiens construisent un rapport singulier au territoire, entre une appartenance locale forte à la Lorraine du fer et l'Italie, où se mêle réel (ancrage local, connaissance de la réalité du pays) et imaginaire (l'Italie narrée, idéalisée).

Avec le développement en 1871 du procédé Thomas-Gilchrist qui facilite l'utilisation du fer, la Lorraine a connu un fort développement industriel à travers l'essor des mines et des usines sidérurgiques. Pour pallier le manque de main d'œuvre, les patrons ont fait appel à des étrangers et la Lorraine est devenue cette « terre d'accueil et de brassage des populations », titre d'un colloque qui a eu lieu en 2000 (Roth, 2001). C'est ainsi que des Italiens, entre autres populations venues d'ailleurs, se sont installés en Lorraine du fer. Cette immigration se tarit à la fin des années 1960 mais subsiste l'italianité¹ des descendants d'immigrés, avec plus ou moins de dynamisme selon les lieux, les individus et les périodes de l'année. Pour conserver un lien avec ce territoire quitté, parfois rêvé et idéalisé qu'est l'Italie, et le *paese* d'origine², certains parents souhaitent que leurs enfants suivent l'Enseignement en Langue et Culture d'Origine (ELCO) italien proposé dans certains établissements scolaires, à l'école primaire et au collège. Cet enseignement a été mis en place au niveau national et implique plusieurs instances décisionnelles, de l'Union Européenne aux associations. Ainsi, de quelles manières les différents niveaux de pouvoir s'articulent-ils pour mettre en place l'ELCO italien en Lorraine du fer ? Dans quelles mesures cet enseignement favorise-t-il l'attachement des Lorrains d'origine italienne à un territoire transnational ? Pour répondre à ces questions, je m'intéresserai d'abord à la dimension institutionnelle de la mise en place de l'ELCO italien en Lorraine du fer, c'est-à-dire du local au supranational. Puis je m'attarderai sur le rapport complexe qu'entretient le public de cet enseignement avec le ou plutôt les territoires.

¹ L'italianité reste, encore aujourd'hui, un terme polémique car il est particulièrement lié au régime fasciste italien. Mais ce n'est pas uniquement un concept politique. Il est aussi utilisé dans le domaine de la recherche universitaire comme concept « opératoire » pour qualifier des phénomènes culturels qui ne sont pas empreints d'idéologie fasciste. C'est donc de manière précautionneuse que j'aborde l'italianité, comme l'ensemble des caractéristiques culturelles qui rattachent un individu à l'Italie, qui fonde son identité. Cette réflexion s'appuie notamment sur les travaux d'un colloque (Scaffai, Valsangiaco, 2018).

² Littéralement « pays » au sens de village. L'appartenance locale ou « *campanilismo* » a, en Italie, une grande importance et se traduit au niveau linguistique par la primauté accordée au dialecte dans les échanges quotidiens.



Illustration : Christophe RENKES, Immigration, 2021.

1. La mise en place de l'ELCO italien en Lorraine du fer. Du local au supranational

1.1 L'ELCO italien : d'une gestion associative à l'institutionnalisation

L'enseignement de la langue d'origine aux enfants d'immigrés a près d'un siècle puisque dès 1925, il a été mis en place pour les enfants polonais. Cet enseignement était déjà le fruit d'un accord entre les gouvernements polonais et français. Pour l'italien en Lorraine, le début des cours remonte aux années 1930. En Moselle par exemple, les premiers cours apparaissent dans les archives en 1931³. Ces cours sont mis en place directement par le Consulat italien de Metz. L'objectif est clairement idéologique : il faut éduquer les petits émigrés italiens selon les conceptions fascistes qui prévalent alors en Italie. Après 1945, les cours d'italien sont donnés par des associations (par exemple l'Association Educatrice Franco-Italienne). Toutefois, l'Etat français, par l'intermédiaire du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Sûreté Nationale, est déjà présent dans leur organisation et exerce un contrôle. Les cours se déroulent en effet dans les locaux scolaires, les professeurs sont soumis à une enquête des Renseignements Généraux et le contenu des cours est évalué par l'Inspection Académique. Dans les années 1970, l'ELCO, Enseignement en Langue et Culture d'Origine, est créé. Deux textes officiels fondent, de manière institutionnelle ces cours : le procès-verbal du 12 avril 1973 et la circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 et au niveau européen avec la directive du 25 juillet 1977. Dans le cas de l'italien, l'ELCO apporte la reconnaissance officielle à un fonctionnement qui existe déjà. Le Conseil de l'Europe expose l'importance de transmettre la « culture d'origine » aux enfants immigrés ou descendants d'immigrés :

« Les experts soulignent d'abord qu'il est essentiel d'enseigner à ces enfants, outre leur langue maternelle, la culture de leur pays d'origine. Ils spécifient ensuite que par « culture du pays d'origine » ils entendent tout ce qui fait la vie des hommes de ce pays et non seulement le savoir académique. C'est pourquoi ils recommandent que les programmes d'enseignements complémentaires pour les enfants des migrants contiennent :

1. Des éléments d'histoire du pays d'origine, y compris des éléments d'histoire des religions ;
2. Des éléments d'éducation sociale et civique ;
3. Des notions sur les traditions et le folklore du pays d'origine ;

³ Archives de Moselle, 11 T 109.

4. Des éléments de connaissance en matière d'écologie et d'alimentation »⁴

Là encore, ces recommandations viennent confirmer un fonctionnement déjà en place car le programme de l'Association Educatrice Franco-Italienne⁵ comporte déjà ces éléments.

1.2 L'articulation des différents acteurs institutionnels

Quels sont donc les acteurs institutionnels chargés d'organiser ces cours ? On peut voir ci-dessous l'ensemble des acteurs institutionnels qui interviennent dans la mise en place des cours.

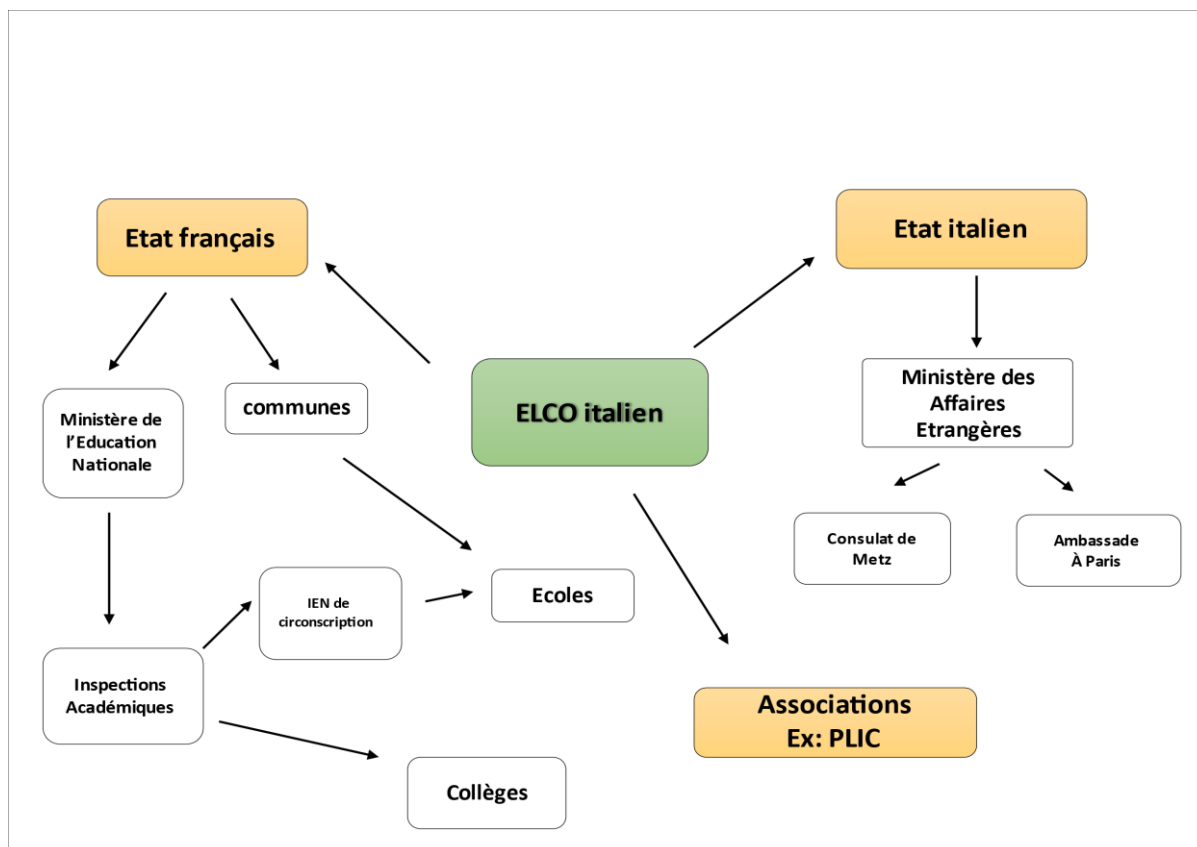


Schéma 1 : L'articulation des différents acteurs institutionnels.

Le fonctionnement de l'ELCO italien repose sur les actions conjointes de trois acteurs principaux : l'Etat italien, l'Etat français et le milieu associatif. Ces cours se déroulent dans les établissements scolaires, qui doivent également assurer la communication auprès des familles. Ainsi, dans les écoles élémentaires, ils sont soumis à l'autorité des mairies et des directeurs d'école, eux-mêmes soumis à l'autorité des IEN de circonscription⁶. Dans les collèges ils dépendent de l'autorité des chefs d'établissement ; le Conseil Départemental est certes responsable des locaux de collège mais il est moins directement en prise avec une ouverture de l'établissement pour la tenue de cours « différés »⁷. Les enseignants sont rémunérés par le Ministère des Affaires Etrangères

⁴ Conseil de l'Europe, Comité de l'enseignement général et technique, *rapport de la première réunion d'experts relative au développement des programmes spécialisés complémentaires pour les enfants de migrants*, Strasbourg, 26-27 juin 1975.

⁵ Archives de Moselle, 1431 W 35, Cours aux Italiens organisés par l'Association éducatrice franco-italienne 1950-1959, Programmes et horaires pour l'enseignement en langue italienne.

⁶ Les Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) ont en charge un certain nombre d'écoles, regroupées en circonscriptions.

⁷ Les « cours différés » c'est-à-dire en dehors du temps scolaire (en fin de journée, le mercredi ou le samedi matin) sont à distinguer des « cours intégrés », qui ont lieu pendant le temps scolaire. Les uns comme les autres présentent des avantages et des inconvénients : les premiers peuvent être une surcharge cognitive pour des élèves qui sont toutefois très motivés par cet

Italien d'où l'importance du Consulat. Des associations françaises, par exemple en Lorraine du fer le PLIC (*Promozione Lingua Italiana e Cultura*), recrutent des enseignants, organisent leur déploiement sur les différents établissements et leurs emplois du temps. Parmi toutes les langues enseignées en ELCO, cette gestion associative est une particularité de l'italien ; pour les autres langues, ce sont des moniteurs venus du pays d'origine qui se chargent de transmettre la langue. Ces professeurs doivent obtenir un agrément du Ministère de l'Éducation Nationale français pour avoir le droit d'intervenir dans un établissement scolaire. Cette multiplicité d'acteurs rend le fonctionnement de ces cours singulier. Cela fait apparaître un certain nombre de difficultés : « on ne peut pas parler d'un véritable pilotage. » peut-on lire dans un rapport au Ministre de l'Éducation Nationale datant de 2006. C'est-à-dire que l'absence d'une instance ou d'une personne qui puisse coordonner ce dispositif et fédérer les acteurs entre eux complexifie le cheminement pour que ces cours puissent s'ouvrir. Le Président du PLIC⁸ montre bien que cette situation contribue à différer le démarrage des cours dans l'année (octobre, parfois novembre). Par ailleurs, la reconnaissance n'est finalement que partielle : « Le dispositif ELCO, peut-on lire encore dans ce rapport, n'est en effet jamais pris en compte dans la définition de la carte académique des langues vivantes, ni dans une réflexion globale sur son insertion dans les cursus scolaires. ». L'italien a toutefois une place dans la carte des langues vivantes puisque son enseignement en tant que Langue vivante 2 est relativement bien implanté. Les injonctions pour que la progression effectuée dans le cadre de l'ELCO apparaisse dans le livret scolaire de l'élève restent sans effets.

1.3 Des objectifs qui ont bien évolué...

Dans un article sur l'enseignement des langues d'origine au Canada, les auteurs recensent de nombreux objectifs à cet enseignement : « *le retour au pays d'origine, le soutien à l'apprentissage de la langue d'accueil, le maintien du pluralisme, l'enrichissement interculturel de la société d'accueil voire même le développement de sa compétitivité économique* » (Mc Andrew & Ciceri, 2003). Les objectifs de l'ELCO italien (comme ceux des autres langues) ont en effet bien évolué. Le retour au pays était effectivement l'objectif annoncé initialement. L'ELCO italien n'était alors destiné qu'aux enfants italiens ou d'ascendance transalpine. Puis cet enseignement a été ouvert à tous les enfants : il s'agissait alors de favoriser l'épanouissement des jeunes d'origine étrangère et de s'ouvrir à la connaissance de l'Autre dans une démarche interculturelle. Aussi, « *la maîtrise de la langue maternelle est considérée par les linguistes comme un préalable nécessaire à l'apprentissage du français* » (Mc Andrew & Ciceri, 2003). Plus récemment, depuis deux ou trois ans, les enseignants d'ELCO italien ont constaté l'arrivée d'un nouveau public, des enfants d'origine maghrébine qui ont la nationalité italienne car, même si pour leurs parents l'Italie n'était pas leur destination, ils y sont tout de même restés plusieurs années avant de transiter vers la Lorraine. L'évolution du public suit l'évolution de la migration mais surtout il suit le regard porté sur les étrangers, sur les Italiens et sur leurs descendants. L'ELCO dans son fonctionnement est soumis aux transformations du pays d'accueil, de sa politique d'intégration des enfants migrants et à son lien avec l'Italie.

1.4 Les problématiques actuelles : de vieilles inquiétudes

L'Ambassade est également un acteur. Le rapport de Jacques Domergue insiste bien sur le fait que les ELCO reposent sur des « négociations diplomatiques » et sont « un aspect de la coopération pédagogique et culturelle de la France dans les pays concernés. » Alors qu'il remet en cause le bien-fondé de toutes les autres vertus (psychopédagogiques, socio-culturelles, pratiques), le sociologue Abdelmalek Sayad juge que les vertus politiques de l'ELCO sont primordiales, « les seules vraies qu'il voit », considérant que le Quai d'Orsay a bien plus à cœur la tenue de ces cours que l'Éducation Nationale. Le rapport de Jacques Domergue signale aussi que : « le déroulement de cet enseignement dans le cadre du service public de l'éducation nationale et sous le contrôle de l'inspection générale, est un frein au développement de cours parallèles gérés localement par des associations échappant à tout contrôle. » (Domergue, 2004). On voit donc une double préoccupation politique : le lien avec les pays partenaires et les activités du tissu local associatif. Depuis la rentrée 2020, les ELCO ont été remplacés par les EILE (Enseignements Internationaux en Langues Étrangères). Le Président de la République a annoncé ce changement à l'occasion de son discours sur « le séparatisme » en février 2020 considérant qu'à travers les cours d'ELCO il y avait de plus en plus d'enseignants sur lesquels l'Éducation Nationale « n'a aucun regard ». Cette transformation était en réalité prévue depuis 2016. Les inquiétudes que peuvent susciter ces cours au sein de l'État français sont finalement assez anciennes. L'enseignement de l'italien n'est désormais plus

apprentissage ; les seconds posent la question de l'organisation du temps scolaire : que font les autres élèves pendant le cours d'ELCO ?

⁸ Entretien avec le Président et une enseignante du PLIC, 26 avril 2021.

problématique : la dernière grande vague migratoire date des années 1950-1960, elle est donc assez ancienne, et l'intégration des Italiens est considérée comme réussie alors que circule dans la société française une italophilie importante. Mais cela a été problématique par le passé. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale en effet, les autorités françaises observaient avec beaucoup de suspicion les activités des associations italiennes - elles prononçaient parfois même leur dissolution – et notamment les orientations politiques de leurs membres, le lien entre associations italiennes et communisme est très présent dans les documents officiels de l'époque. Il faut dire que dès 1947 s'installe la guerre froide, qu'en Italie le Parti Communiste est puissant, et précisément dans les régions du Centre (Ombrie, Marches), d'où sont originaires de nombreux immigrés en Lorraine.

Par conséquent, la mise en place de l'ELCO italien est le produit de nombreux acteurs institutionnels, à la fois éducatifs, politiques et diplomatiques. Mais voyons dès à présent le sens donné à cet enseignement par les élèves et leurs familles.

2. Le rapport complexe entre le public de l'ELCO et le(s) territoire(s)

2.1 Une identité singulière, propre à ce groupe des Italo-Lorrains

Etudier l'identité de ces élèves de l'ELCO italien suppose de s'intéresser plus généralement à l'identité des immigrés italiens et de leurs descendants, à leur place dans la société française, à leur lien avec l'Italie. Vu l'ancienneté de l'implantation de Transalpins en Lorraine du fer, cohabitent de nombreuses générations de « descendants d'Italiens » : parfois on parle de la cinquième génération. Ainsi, il y a une mosaïque de rapports à l'italianité. L'apprentissage de la langue est finalement un élément, parmi d'autres, de cette italianité.

A leur arrivée en Lorraine, comme tous les immigrés, les Italiens ont connu une position marginale souvent caractérisée par une nationalité française dont ils sont dépourvus et qu'ils demandent à obtenir, par une maîtrise de la langue et de la culture françaises lacunaires. Leur identité repose en outre beaucoup sur le récit migratoire, même de nombreuses années après : les raisons de partir, la famille et le village quittés, le voyage plus ou moins agrémenté de péripéties et d'anecdotes, le choc de l'arrivée (en Lorraine il est souvent lié au climat et aux fumées des usines), et enfin l'installation et ses difficultés, dont la xénophobie a pu être, selon les moments, un élément très important. Dans l'article « Langue et migration », on peut lire : « *La migration s'accompagne d'une perte de multiples enveloppes de lieux, de sons, d'odeurs, de sensations, dans lesquelles l'individu baignait depuis sa naissance et qui constituaient les bases de son fonctionnement psychique.* » (Lhomme-Rigaud, Desir, 2003).

Les descendants de seconde génération n'ont pas la même perception de ce vécu migratoire, si prégnant dans le récit de leurs aînés, soit parce qu'ils sont nés en France soit parce qu'ils étaient jeunes au moment de la migration. Mais cette seconde génération n'en reste pas moins traversée par des questionnements identitaires parfois douloureux. L'acculturation peut être considérée comme une adhésion à une culture transmise par l'école, la vie sportive et culturelle ou encore la sociabilité avec les pairs, bref la vie quotidienne d'un enfant en France. Mais elle est fréquemment vécue comme une trahison à l'égard du mode de vie familial. On citera à nouveau l'article « Langue et migration » : « *Pour les enfants migrants nés en France, la perte d'enveloppe n'est pas évidente. Il semble plus juste de parler de manque, absence de l'authentique enveloppe culturelle quand les parents ne peuvent la créer. Cette difficulté de construire une enveloppe culturelle provient, entre autres, du fait qu'immigrer, c'est « reconstruire seul, en l'espace de quelques années ce que des générations ont lentement élaboré et transmis.* » (Lhomme-Rigaud, Desir, 2003).

Par une inversion fréquente du stigmate, les descendants de seconde génération ont pu parfois faire de cette double appartenance une force, un atout de leur parcours. La publication du roman *Les Ritals* par François Cavanna en 1978 ou de l'ouvrage *Voyage en Ritalie* de l'historien Pierre Milza offrent de beaux exemples de cette inversion : le stigmate, c'est-à-dire la position infériorisée qui transparait dans le terme péjoratif de « Rital » se mue en statut conscientisé, voire revendiqué. La création du Film Italien de Villerupt⁹, œuvre d'enfants de la seconde génération, est une illustration également de cette singularité culturelle et identitaire que leurs parents cherchaient à atténuer voire à cacher. Cet entre-deux identitaire, qui créé tour à tour malaise, rejet, fierté, parfois indifférence ou sérénité chez les descendants de seconde génération peut être partagé par les

⁹ Commune du Pays Haut lorrain située à quelques kilomètres de la frontière avec le Luxembourg. Ancienne cité du fer, elle a connu une très forte immigration italienne.

génération suivantes qui, loin parfois de posséder de nombreuses références transalpines, sont toutefois en quête de leurs racines. Cela crée parfois chez eux des hésitations : ni Italien ni Lorrain – l'ouvrage de l'historienne Marie-Louise Antenucci porte un titre lourd de sens : *Ritals ici, Lorrains là-bas* c'est-à-dire Ritals en France et Lorrains en Italie – ou Italien et Lorrain ? Le titre du documentaire de Rémy Batteault *Les Italorains* est tout aussi évocateur.

Les enfants, les petits-enfants portent en eux le souvenir de l'expérience migratoire et ouvrière de leurs aînés. Parfois, ils portent l'oubli, l'amnésie individuelle ou collective d'un groupe qui a (trop bien) voulu s'intégrer, ou d'un groupe qui a voulu laisser derrière lui les traces douloureuses de la désindustrialisation. On voit bien que les identités de ces Italo-Lorrains sont multiples : de l'immigré qui parle encore son dialecte à l'arrière-petit-fils de Transalpin qui n'a d'italien que le patronyme, il y a « tout un monde ». Entre eux, une acculturation double ou plutôt inversée : d'une part une intégration à la société française et d'autre part peut-être, la récupération, la captation par bribes de l'héritage italien.

2.2 La question du transnationalisme

Le transnationalisme est entendu comme un espace créé par les migrants ou leurs descendants entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil ; cet espace peut être réel ou imaginaire. Le transnationalisme est donc un déplacement des identités qui reposent habituellement sur le territoire national vers un territoire qui le transcende. Tiziana Caponio et Camille Schmoll (2012) avancent un certain nombre de caractéristiques qui définissent le transnationalisme. Ces éléments de caractérisation s'appliquent particulièrement bien à la situation des enfants qui suivent l'ELCO italien et plus globalement aux descendants d'Italiens en Lorraine du fer. « Les liens, disent-elles, avec le pays d'origine ne sont pas nécessairement voués à disparaître en une génération, mais, au contraire, ils peuvent se réactiver ou se reconstruire au fil du temps. » En effet, les entretiens menés¹⁰ montrent que c'est parfois à la troisième génération que renaît cette volonté de renouer avec les racines italiennes. « Le transnationalisme chez les enfants d'immigrés ne se traduit pas nécessairement par un engagement constant et régulier, mais par un « bricolage » d'actions différenciées sur les plans politique, culturel ou religieux réalisé de manière discontinue. » Ce transnationalisme, que l'on peut qualifier de culturel, évolue par exemple au gré des événements festifs : dans la vie personnelle des élèves, le parcours de l'équipe d'Italie à la Coupe du monde ou à l'Euro de football ; à l'école, la participation au Festival du Film Italien de Villerupt ou le voyage en Italie. C'est également un bricolage car cette culture se tisse en étroite relation avec bien d'autres éléments en lien avec le territoire : la France, la Lorraine du fer à la fois marquée par son passé industriel, sa situation frontalière, etc., avec le territoire de la culture juvénile ou adolescente. « Les attachements transnationaux ne se traduisent pas nécessairement en cultures d'opposition ou en comportements déviants. » Cette culture se construit de manière « pacifique », discrète et apaisée. Pierre Milza avance le terme d'« invisibilité » (Milza, 1993). Enfin, ces chercheuses signalent une dernière caractéristique : « Le transnationalisme, loin d'être une forme de reproduction des modes de vie et des appartenances des parents, est une réinvention, à partir de contextes et d'expériences divers. Par conséquent, les formes prises par le transnationalisme chez les enfants d'immigrés sont multiples, du repli face à la stigmatisation à l'utilisation stratégique des liens transnationaux comme ressource. ». La culture des Italo-Lorrains est une réinvention. A la différence de leurs aînés pour qui l'Italie est le territoire quitté c'est-à-dire regretté ou honni, l'Italie des descendants d'Italiens est beaucoup plus intellectualisée et nationale. Pour la plupart des migrants, la langue de communication était le dialecte ; la langue transmise par l'école est l'italien. Le voyage en Italie pendant les vacances n'a pas la même signification : les aînés retournent dans leur village pour passer du temps avec leur famille restée en Italie, les enfants y ajoutent un tourisme culturel ou de villégiature, faisant écho à la connaissance générale de la culture du pays.

Pour conclure, je reprendrai la définition du territoire donnée dans l'ouvrage *Le vocabulaire de Deleuze* : « le concept de territoire implique certes l'espace, mais ne consiste pas dans la délimitation objective d'un lieu géographique. La valeur du territoire est existentielle : il circonscrit pour chacun le champ du familier et de l'attachant, marque les distances avec autrui et protège du chaos. » (Zourabichvili, 2003). Le rapport construit par les descendants d'Italiens avec le territoire est affectif, singulier et hybride : échappant à tout découpage administratif clair, il s'invente et se réinvente au gré des reconstructions mémorielles, de l'oubli et des

¹⁰ Entretien réalisés les 1^{er} et 15 février 2014 avec deux jeunes d'origine italienne appartenant à la troisième génération et ayant suivi un cursus Esabac au lycée de Longwy.

innovations – je ne me suis par exemple pas penchée ici sur ce que les réseaux sociaux ont pu modifier dans leur rapport à la langue, à l’italianité et à l’Italie. Si, à l’échelle de l’Education Nationale cet enseignement de l’italien est minoritaire, il implique néanmoins de nombreux acteurs tout en étant un élément de diplomatie culturelle.

Enfin, en tant que Conseillère Principale d’Education dans un collège où de nombreux élèves arrivent de l’étranger, cet exemple interroge ma pratique d’accueil d’élèves nouvellement arrivés en France : comment prendre en compte ce territoire intime qu’est le vécu migratoire et la différence culturelle sans enfermer les élèves dans leur statut d’étranger, dans une identité qu’ils n’ont peut-être pas envie de revendiquer, sans les stigmatiser ?

Bibliographie

- Antenucci, ML. (2009). *Ritals ici, Lorrains là-bas, destins d’immigrés*. Metz : Editions Serpenoise.
- Batteault R. (2013). *Intégration à l’italienne, Les Italorrrains*. Les films de l’Aqueduc, France Télévisions, Rai storia.
- Beauchemin, C.& Hamel, C. & Simon P.(2015). *Trajectoires et origines, Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Ined Editions.
- Caponio T. & Schmoll C. (2012). Enfants d’immigrés et transnationalisme : une lecture des travaux italiens. *Migrations Société* 2012/3-4, n°141-142, 239-260.
- Cavanna F. (1980). *Les Ritals*. Paris : Albin Michel.
- Domergue, J. (2004). *Rapport tendant à la création d’une commission d’enquête sur l’application des conventions prévoyant l’organisation de cours d’enseignement de la langue et de la culture d’origine et les mesures susceptibles d’améliorer cet enseignement*. Assemblée Nationale. Rapport n° 1618. <https://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r1618.asp>
- Lhomme-Rigaud C & Désir P.(2005). Langue et migration. *Recherches en psychanalyse*, 2005/2 (n°4), 89-101.
- Milza P. (2010). *Voyage en Ritalie*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Mc Andrew M. & Ciceri M. (2003). L’enseignement des langues d’origine au Canada : réalités et débats, *Revue européenne des migrations internationales* (19) – n° 1/2003, 173-194.
- Roth F. (sous la direction de.) (2001). Lorraine, terre d’accueil et de brassage des populations. *Actes du colloque Longlaville – Longwy*, 12 et 13 octobre 2000. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Sayad A. (2014). *L’école et les enfants de l’immigration*. Essais critiques. Paris : Le Seuil.
- Scaffai N. & Valsangiacomo N. (2018). *A l’italienne. Narrazioni dell’italianità dagli anni Ottanta a oggi*. Roma: Carocci editore.
- Zourabichvili F. (2003). *Le vocabulaire de Deleuze*. Paris : Ellipses.

Thématique : Territoire et numérique

COLLABORATIONS, TERRITOIRES ET NUMÉRIQUE : L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNANTS AU SEIN DU DISPOSITIF « ÉCOLE ÉLOIGNÉE EN RÉSEAU »

Catherine Duray-Nesme*, Béatrice Drot-Delange*

* Université Clermont Auvergne, ACTé, F-63000 Clermont-Ferrand, France

Mots-clés : école primaire, apprentissage, numérique, partenariat, ruralité

Résumé. Dans le dispositif Écoles en réseau (EER), le réseau est pensé comme moyen au service d'une stratégie de rupture de l'isolement des écoles. L'éloignement pourrait être aboli par l'usage du numérique, dans une dynamique de collaboration. Le réseau renvoie ainsi à une logique partenariale, qui pourrait se décliner à différentes échelles territoriales (locale ou inter-territoriale). Cette logique partenariale se traduirait par du travail et des apprentissages collaboratifs. Ces différents principes, constitutifs selon nous du dispositif EER, en sont le versant idéal. La question que nous nous posons dans cette communication est celle de l'expérience vécue par les enseignants au sein d'EER concernant les logiques partenariales en lien aux territoires. Nous présentons les résultats de l'analyse thématique d'un corpus constitué d'une trentaine d'entretiens menés avec les acteurs d'EER dans l'académie de Clermont-Ferrand durant deux années scolaires.

Le dispositif incubateur EER, Écoles en réseau, mis en œuvre dans l'académie de Clermont-Ferrand à la rentrée 2015 est inspiré du dispositif éponyme au Québec (Laferrère, 2017), existant depuis les années 2000. Dans l'académie, l'école en réseau est définie comme une école « encourageant ses enseignants et ses élèves dans leur usage des technologies de télécollaboration (visioconférence et forum électronique) en lien le plus souvent avec le collège de secteur. Il s'agit d'apprendre et travailler avec une autre classe ou d'autres classes sans oublier les ouvertures vers les communautés locales, les régions, les pays, voire le reste du monde »¹.

D'abord nommé « Écoles éloignées en réseau » jusqu'en 2019, on pourrait s'interroger sur ce que recouvrait le caractère « éloigné » de l'école, mis en avant dans les premières dénominations du dispositif. La dénomination « école éloignée » semble se substituer à la dénomination « école rurale ». EER par sa cible des établissements scolaires ruraux sollicite regard et analyse sur les éventuelles spécificités des écoles rurales (Alpe & Fauguet, 2008) par-delà leur évolution historique. Mais il interroge aussi les représentations portées sur les écoles rurales des différents acteurs : de l'institution Education nationale aux élus locaux, des enseignants aux parents et aux élèves dans un contexte territorial profondément modifié (Jean, 2007). Les écoles rurales ou éloignées sont dès lors au cœur d'enjeux territoriaux dépassant le seul objectif éducatif.

La question de la ruralité est revenue récemment sur le devant de la scène, si l'on se réfère aux rapports Azéma et Mathiot (2019) et Berlioux (2020). A l'instar du rapport de la mission « Territoires et réussite » (Azéma et Mathiot, 2019), on pourrait avancer qu'il qualifie l'éloignement de l'école en terme de distance physique, d'un certain nombre d'équipements et de services éducatifs, culturels et sportifs. L'école éloignée se situe dans une commune rurale de faible ou très faible densité de population.

EER interroge également la notion de réseau qui, dans les pratiques des enseignants et particulièrement en milieu rural, ne sont pas nouvelles (Derrien, 2014). Le réseau est voulu, dans le dispositif EER, comme un moyen au service d'une stratégie de rupture de l'isolement des écoles. L'éloignement, physique ou symbolique, pourrait être aboli par l'usage du numérique, dans une dynamique de collaboration. Ainsi, le réseau renvoie à une logique partenariale, qui peut se décliner à différentes échelles territoriales (locale ou inter-territoriale). Cette logique partenariale se traduirait par des apprentissages et du travail collaboratifs.

Enfin, l'usage des outils numériques interroge leur contexte d'introduction (Bruillard & Baron, 2006) tout autant s'ils sont à la faveur du travail collectif ou de la collaboration qui se prêtent mal à l'injonction (Marcel, Dupriez,

¹ <http://www.ac-clermont.fr/action-educative/numerique-educatif/la-strategie-et-le-pilotage-academique/ecole-eloignee-en-reseau/> (consultée le 2 février 2020)

Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007) ou encore sur les apprentissages et la réussite des élèves (Depover, Karsenti, & Komis, 2007).

Ces différents principes, constitutifs selon nous du dispositif EER, en sont le versant idéal, en référence aux différentes dimensions identifiées par Albéro (2010) à propos des dispositifs de formation. Cette approche nous semble heuristique pour saisir ce qui se joue dans le dispositif EER. La question que nous nous posons est celle de l'expérience vécue par les enseignants au sein d'EER concernant les logiques partenariales de collaboration en lien aux territoires.

Pour étudier cette question, nous avons pendant deux années scolaires (2017-2019) mené des entretiens auprès d'une trentaine d'acteurs du dispositif (enseignants, inspecteurs, enseignants référents aux usages du numérique, conseiller pédagogique, etc.) sur leur lieu de travail. L'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) de ces entretiens concernant les différentes dimensions citées précédemment nous a permis d'identifier des tensions entre les logiques axiologique, instrumentale et existentielle du dispositif, qui font l'objet de notre communication.

1. Cadre de la recherche

1.1 EER en tant que dispositif

Nous avons fait le choix de considérer EER comme un dispositif, alors même que l'académie utilisait le terme de projet et qu'elle considère désormais qu'il s'agit d'un label. Le concept de dispositif implique de s'intéresser à la médiation entre sujet et objet, à l'interaction entre la technique et le symbolique et à l'espace composé de libertés et de contraintes (Charlier & Henri, 2010). Le concept de dispositif insiste sur la prise en compte de la technique dans l'analyse des phénomènes sociaux (Peters & Charlier, 1999). Pour Peters et Charlier (1999), « le dispositif peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés. » (p. 18). L'intention, selon Peraya (1999) est aussi au cœur de la définition de dispositif.

Un dispositif s'inscrit aussi dans une logique d'efficacité, d'optimisation et de stratégie. Linard (1996) le définit comme « l'organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis, [le dispositif] impose toujours des structures et des rapports nouveaux » (p. 16). Un dispositif nécessite un agencement technique, celui du choix et/ou de la création d'un artefact. Il comporte aussi une dimension stratégique : la nécessaire adaptation du dispositif tout au long de son existence. En effet, des situations inédites peuvent survenir, ne pas se dérouler comme prévues, le dispositif doit donc pouvoir évoluer.

Albero (2010) dans le champ de la formation, propose de modéliser le dispositif selon trois dimensions : la dimension idéale qui oriente le dispositif (valeurs, idées, principes des différents acteurs) ; la dimension fonctionnelle de référence qui régit la mise en œuvre du dispositif et l'activité des usagers (règles, normes, procédures, contenus, rôles, tâches, étapes, évaluation...) ; la dimension vécue des relations intersubjectives qui construisent et peuvent déstabiliser le dispositif (intentions, objectifs, les relations aux autres). Chacune de ces dimensions renvoient à des logiques sous-jacentes : logiques axiologique et épistémologique, instrumentale et existentielle. On peut rapprocher cette dynamique des distinctions faites par Leclercq et Petit (2019) entre dispositif voulu, qui renvoie aux intentions, à la stratégie, et dispositif activé par les usagers, qui désigne ce qu'ils font du dispositif. Si nous appliquons cette grille de lecture à EER, le dispositif englobe les différents acteurs contribuant à son élaboration (enseignant, ERUN², conseiller pédagogique, équipe de circonscription, corps d'inspection, DANE³, académie) et les artefacts (ENT⁴, visioconférence, webradio, MOOC⁵, etc.). Ce dispositif traduit les intentions exprimées par l'académie d'encourager ses enseignants et ses élèves dans leurs usages des technologies de télécollaboration. Comment ces intentions sont-elles appropriées par les acteurs ? Comment s'expriment-elles pour chacun d'entre eux ?

Si le fonctionnement matériel est relativement observable, le fonctionnement symbolique du dispositif est plus complexe à saisir. Le dispositif s'appuie sur la structuration verticale de l'enseignement primaire pour définir les rôles et tâches de chacun dans ce dispositif. Diverses instances ont été créées pour réguler le dispositif (comité de

² ERUN : enseignant référent pour les usages du numérique

³ DANE : délégation académique au numérique éducatif

⁴ ENT : espace numérique de travail

⁵ MOOC : massive open online course = formation à distance ouverte, capable d'accueillir un grand nombre de participants

pilotage, comité scientifique, etc.). Parmi l'ensemble de questionnements que nous avons posés lors de cette recherche, nous souhaitons pour cette communication cibler les questions suivantes :

- le caractère « éloigné » de l'école renvoie pour les pilotes à l'éloignement voire l'isolement (physique ou symbolique), sans que soit précisé un point de référence : éloignement des équipements, des centres urbains, de la circonscription...? Nous avons interrogé la perception des enseignants quant à l'isolement de leur école, de leurs élèves ou d'eux-mêmes.
- Cet « isolement » serait compensé par la mise en réseau des écoles ou des enseignants dits concernés par les pilotes, par l'usage d'outils numériques dans une dynamique de collaboration entre eux, entre élèves, entre classes. Nous avons interrogé ce que disent les enseignants de ce réseau et de cette collaboration instrumentée par des outils numériques.
- Enfin, le dispositif EER vise à élargir l'environnement de l'école par une ouverture aux « communautés », du local à l'international. Nous avons interrogé en quoi les enseignants ont-ils pu développer des partenariats, actions ou collaborations et avec quelles communautés ou quels acteurs ?

1.2 Méthodes mises en œuvre

Pour saisir les différentes dimensions du dispositif EER, nous nous appuyons sur plusieurs recueils de données issues :

- des documents produits par l'académie ;
- d'observation participante ;
- d'entretiens menés avec différents acteurs d'EER.

Nous avons d'abord constitué un corpus de documents auxquels l'académie nous a donné accès, tels que des comptes rendus de comité de pilotage ou bien accessibles par le grand public, comme la communication menée via le site web⁶ de l'académie. Nous avons mené des entretiens individuels avec des enseignants, des référents aux usages du numérique, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques au numérique, des partenaires du dispositif. Au total ont été conduits 25 entretiens individuels d'enseignants, 2 entretiens collectifs d'enseignants (9 enseignants), 2 entretiens avec 2 ERUN, 1 entretien avec 1 CPN (conjoint avec 1 IEN CT), 2 avec 2 IEN (dont l'un conjoint avec 1 CPN), 2 avec 2 partenaires, d'une durée comprise entre 40 minutes et 1h30 au cours de ces 2 années scolaires.

Nous avons effectué une analyse thématique (Paillé & Muccielli, 2016) des corpus recueillis avec l'aide du logiciel NVivo, en nous appuyant sur les trois dimensions d'un dispositif (Alberó, 2010).

| <i>Dimension idéale</i> | <i>Dimension fonctionnelle</i> | <i>Dimension vécue</i> |
|---|--|--|
| valeurs, orientations, principes des pilotes du dispositif => PROJET | mise en œuvre, procédures, rôles, étapes par les pilotes et acteurs => INGENIERIE | réception, perception, appropriation, relations par les acteurs visés => ACTIVITE |

Tableau 1 : Les trois dimensions d'un dispositif selon B. Alberó appliquées à EER

Nous avons fait le choix de méthodes qualitatives pour être au plus près des enseignants et des différents acteurs dont nous voulions saisir l'appropriation d'EER. Ce choix présente des limites : nous n'avons pas pu couvrir l'intégralité du territoire concerné (4 départements, plus de 60 écoles). De plus, le dispositif a évolué régulièrement : des écoles entrent et sortent du dispositif chaque année, les pratiques évoluent, on identifie des effets d'expériences et de développement professionnel, des difficultés ont été résolues, d'autres ont surgi... Il s'agit en ce sens d'un dispositif dynamique.

⁶ <http://www.ac-clermont.fr/action-educative/numerique-educatif/la-strategie-et-le-pilotage-academique/ecole-eloignee-en-reseau/>

2. Résultats : EER, quel(s) dispositif(s) vécus ?

Nous présentons des résultats de cette recherche selon deux thématiques en nous appuyant principalement sur les propos des enseignants et notamment pour porter l'analyse sur la réception du dispositif qui a été très peu travaillée par les pilotes : l'isolement et les logiques partenariales territoriales avec un focus sur la collaboration.

2.1. Rompre l'isolement ?

Notre première analyse porte sur l'intention des pilotes académiques du dispositif EER de rompre l'isolement des écoles, des enseignants ou encore des élèves.

2.1.1 Des perceptions diverses de l'isolement

Le dispositif EER vise à répondre à l'isolement ou l'éloignement supposé des enseignants et des élèves et notamment par une mise en réseau instrumenté par le numérique. Ces situations supposées d'isolement ou d'éloignement n'ont pas été analysées sur le terrain par les pilotes avant de lancer le dispositif. Dans les discours enseignants nous relevons que parfois les situations professionnelles créent ce sentiment subjectif d'isolement et mobilisent de multiples aspects selon le vécu de chacun. Un enseignant (entretien collectif 1) précise « nous sommes tout seuls dans notre coin, nos élèves comme nous, on ne rencontre pas grand monde ». Cela a motivé pour d'autres leur implication dans EER : « on était rentré dans ce projet-là l'an dernier pour le côté monde rural » - (entretien collectif 1). En ce sens, cela rejoint la logique de compensation portée par les pilotes d'EER. Mais enseigner en milieu rural ne signifie pas pour tous les enseignants, un isolement : « Je ne me sens pas éloigné moi en fait, alors que je suis à la campagne » - (entretien collectif 1).

Pour certains enseignants, l'isolement se traduit aussi par une faible diversité d'intervenants limitant une diversité d'approche des apprentissages des élèves. En effet, les élèves d'un regroupement pédagogique intercommunal, composé de deux écoles (de la maternelle au CM2) de 4 niveaux chacune, n'auront possiblement rencontré que deux enseignants pour les huit années de leur scolarité primaire. EER a offert l'opportunité d'élargir les situations d'apprentissage par la collaboration avec de nouveaux intervenants, des contenus différents ou encore avec d'autres classes permettant aussi à une classe d'âge peu nombreuse de telle école de rencontrer (même virtuellement) des pairs en âge.

Enfin, des discours d'enseignants en école urbaine, avec plusieurs classes, ont révélé un fort sentiment d'isolement au regard du peu de collaboration possible avec leurs collègues du même établissement. L'isolement n'est donc pas seulement géographique ou territorial, il peut aussi être social ou professionnel.

2.1.2. Vécu des enseignants

Des attentes de départ diverses

Nous avons rassemblé l'ensemble des attentes recueillies lors des entretiens en trois thématiques : le développement professionnel, le travail collectif et la participation à « quelque chose de nouveau » et dédié aux écoles rurales ou éloignées. Ainsi, les enseignants enquêtés attendaient en acceptant de s'impliquer dans EER « d'apprendre des choses » (Corinne – enseignante depuis 12 ans – CE1-CE2 - Ecole de 2 classes), de se former voire de progresser dans leurs pratiques professionnelles (par exemple en didactique de l'oral, en mathématiques ou en sciences, en pédagogie dans la conduite de classe), dans la connaissance et l'usage d'outils numériques.

Nous retrouvons aussi dans les attentes des enseignants vis-à-vis d'EER, la dimension de la rencontre entre pairs. Plus précisément, EER a motivé les enseignants dans une perspective de « travail en réseau » selon Yves (enseignant depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes), d'échanges, voire de production commune. Pour Colette (enseignante depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes), il s'agissait de saisir l'opportunité « d'une liaison directe » avec des collègues qui ne sont pas de son école, notamment parce que les relations entretenues dans son école ne lui convenaient pas. Enfin, pour Clément (enseignant depuis 5 ans – CM1/CM2 – Ecole d'1 classe), cette possibilité d'échange offrait aussi une dimension internationale et constituait aussi l'un de ses objectifs.

Il s'est agi pour certains de saisir l'opportunité d'EER portant un message adressé aux écoles rurales et aux classes multiniveaux. Le collectif d'enseignants (entretien collectif 1) interviewé s'accorde autour de la parole

d'un de ses membres : « Et c'est vrai qu'au tout début on avait l'impression que c'était un dispositif dédié aux petites écoles éloignées un peu isolées géographiquement. Et ça, ce n'est pas tous les jours quand même. » Mais sous les termes employés par les enseignants lors des entretiens, il nous semble que certaines attentes relèvent d'un souhait des enseignants de sortir de certaines habitudes : « Moi personnellement, je dirais que c'était plus... c'était peut-être égoïste... c'était plus pour sortir de la routine, faire autre chose, quoi. » (Corinne – PE depuis 12 ans – CE1-CE2 - Ecole de 2 classes). Pour Colette (PE depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes), l'invitation à entrer dans le dispositif par l'IEN de sa circonscription a représenté « la bouée de secours » qu'elle s'est empressée de saisir. Enfin, certaines attentes sont nées de la participation de chercheurs dans le dispositif EER, entendue comme la possibilité d'expérimenter dans un cadre construit permettant des « retours » sur les pratiques.

Des déceptions

Lors d'un séminaire académique en janvier 2019, les pilotes ont décidé de changer la dénomination du dispositif. Le terme « éloigné » est ôté pour devenir « Ecoles en réseau ». Des enseignants l'ont vécu comme la fin d'une reconnaissance de leur spécificité d'école « rurale », « de montagne » ou « éloignée » ou encore au regard de l'isolement vécu vis-à-vis de leurs collègues. « EER, ça supposait le côté éloigné... on était rentré dans ce projet-là l'an dernier pour le côté monde rural, et donc là sans le côté éloigné, ça change quand même la dimension » (Entretien collectif 1).

Les outils numériques présentés comme des vecteurs de la télécollaboration entre élèves, entre classes ont aussi déçu les enseignants. Par exemple, l'injonction perçue à l'utilisation de la classe VIA ne tenait pas compte des contraintes techniques des écoles (vétusté du matériel, débit internet faible ou instable), ni des connaissances des enseignants quant à son usage dans le cadre de leur pratique pédagogique. Certains évoquent une « promesse non tenue ».

Des enseignants sont déçus de n'avoir pas davantage développer d'échanges, de collaboration, d'interactions entre leur classe et celle(s) de leur(s) collègue(s), et de fait entre pairs. Pierre (enseignant depuis 39 ans – CM2 – Ecole de 9 classes) regrette de n'avoir pas pu « s'associer à une autre classe », et de ce fait, il a manqué la fonction « communication et les échanges » visés par EER. Ce sentiment est partagé par Yves (enseignant depuis 8 ans – CE/CM - Ecole de 2 classes) qui, pour l'année 2018-2019, estime qu'EER sur sa circonscription « était moins ouvert sur les autres classes ». Cécile (enseignante depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes) est déçue aussi du projet qui finalement ne va pas au bout d'une construction collective du projet à plusieurs classes, alors qu'elle l'avait présentée à ses élèves. Pour l'un des partenaires impliqués dans EER, l'objectif de créer une communauté d'apprenants n'est pas atteint.

Des apports

EER a aussi permis pour des enseignants des essais « fructueux » d'usages d'outils numériques pour échanger ou collaborer avec d'autres classes. Colette (enseignante depuis 35 ans – CM2 – Ecole de 9 classes) a proposé à une collègue d'une autre école de créer des séances « découverte d'un objet mystère » et à une autre de produire un contenu commun pour une émission de webradio. La classe VIA a été l'outil mobilisé pour les échanges entre classes. Cette ouverture est confirmée par Sylvain (enseignant depuis 18 ans - CE1/CE2 – Ecole d'1 classe) : « Justement EER nous a motivés à essayer de mettre dedans des choses qu'on n'aurait pas mises dans les échanges numériques avant, notamment avec la classe VIA ».

L'un des apports très apprécié par les enseignants est l'élargissement de leur réseau professionnel. EER leur a permis de « se constituer en réseau » et « ça a joué son rôle d'échanges professionnels, d'interconnexion... On va peut-être s'engager chacun sur des projets différents mais maintenant moi quand on me parle de la commune B., je pense à ma collègue CF ». « On a des contacts,... des liens qui sont tissés. Le carnet d'adresses s'est rempli. Un peu plus. » (Entretien collectif 2). Cela a permis de rompre un certain sentiment d'isolement. « De pouvoir voir les collègues, de sortir de sa classe et de voir ce qui se passe un peu ailleurs, oui, c'est bien. » (Cécile – enseignante depuis 16 ans - CP/CE1/CE2 – Ecole de 3 classes)

Au-delà de l'isolement, les enseignants ont identifié plus précisément leurs motivations quant à leurs pratiques professionnelles de collaboration : faire équipe, faire réseau ; échanger apprendre et améliorer ses pratiques ; partager des ressources et des connaissances. Pour certains le numérique en constitue un outil soutenant, pour d'autres, le lien n'est pas présent.

Mais les pratiques de collaboration sont associées pour la majorité des enseignants rencontrés à une connaissance voire une inscription de leur école, de leur projet pédagogique dans le(s) territoire(s).

2.2. Territoires et logiques partenariales

2.2.1 Des acceptions et représentations diverses du territoire par les enseignants

Quand on interroge les enseignants sur leurs relations de collaboration, la notion de territoire est très présente et décrite dans divers registres qui pour certains sont associés à l'isolement ou l'éloignement. Les enseignants évoquent ainsi le territoire comme « le local », « le village », les caractéristiques sociales et démographiques, la géographie (« la montagne », « le rural »), les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves (« issus du monde agricole », « petits artisans »...) ou encore d'autres échelles administratives notamment celles de l'éducation nationale comme le territoire de recrutement du collège de secteur, la circonscription ou l'académie. L'ensemble de ces caractéristiques révèle en partie le(s) regard(s) porté(s), voire les jugements, plus ou moins fondés ou documentés par les enseignants sur le territoire de leur classe, de leurs élèves. Séverin (enseignant depuis 3 ans – CE1/CE2/CM1/CM2 – Ecole d'1 classe) fait par exemple le lien entre le qualificatif « éloigné » d'EER et la situation à la fois géographique et démographique du territoire de son école : « c'est un territoire vraiment éloigné, là pour le coup ça veut dire quelque chose d'être éloigné, parce qu'il y a les montagnes, parce que c'est loin, parce que... et qu'il n'y a pas beaucoup de villages, qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants dans le coin ». Ce terme de territoire apparaît pluriel.

La complexité des découpages administratifs et géographiques du territoire pose aussi des difficultés pour certains enseignants, ces découpages étant bordés de « frontières » qui délimitent ainsi avec qui l'on peut ou non « collaborer » dans le cadre par exemple d'un dispositif comme EER, sans tenir compte toujours des habitudes ou des coûts temps/transports. Le rapport au territoire des enseignants renvoie aussi à leur connaissance de ce territoire et en particulier de ses acteurs et ressources pour pouvoir les mobiliser au besoin. Cette connaissance est pour Lucie (enseignante depuis 9 ans – PS/MS/GS/CP – Ecole de 2 classes) aussi une question de temps, il faut rester quelques années dans le même territoire pour connaître et mobiliser ces acteurs et ressources. En ce sens, cela interroge le turnover des enseignants assez fréquent dans les écoles « rurales » ou « éloignées ».

D'une manière générale, la plupart des enseignants interrogés essaie de croiser leur connaissance des projets de territoire, qu'ils soient portés par la municipalité, la communauté de communes ou encore un syndicat mixte par exemple, avec leurs propres projets d'enseignement. Beaucoup citent la participation active de leur classe à des manifestations locales (commémoration du 11 novembre, brocante...). D'autres apprécient l'intervention d'un médiathécaire numérique qui apporte une ressource gratuite à la fois d'équipement (mise à disposition de matériel) et à la fois d'usage pédagogique. Ce croisement entre projet de territoire et projet de classe ou d'école répond à ce qu'évoque une enseignante (Entretien collectif 2) : « c'est une relation dans les deux sens ». Certaines écoles sont situées dans un Parc naturel régional et les enseignants concernés nous ont évoqué les rencontres avec les techniciens de ce Parc pour envisager des collaborations au service de leur enseignement articulé aux projets du Parc par exemple sur l'eau, son cycle, la connaissance et la protection des zones humides, le petit patrimoine bâti ou encore la coopération internationale.

2.2.2 Les territoires : espaces de collaboration

A partir des discours des enseignants, nous avons identifié une multitude d'acteurs avec lesquels ils collaborent plus ou moins régulièrement. La majorité de ces relations préexistaient au dispositif EER. La nature des relations est elle aussi multiple mais nous pouvons repérer que ces relations répondent à des objectifs délimités qui peuvent éventuellement s'articuler entre eux selon les projets : informer, demander, réaliser ensemble, valoriser. Ces relations s'inscrivent dans un rapport au temps variable : du ponctuel à du pluriannuel.

Nous présentons dans la figure ci-après les acteurs cités par les enseignants interviewés, par catégories. Nous pouvons identifier que les échelles de territoire administratives notamment sont multiples.



Figure 1 : Les acteurs avec lesquels les enseignants tissent des relations de collaboration

Fabienne (enseignante depuis 17 ans – PS/MS/GS - Ecole de 5 classes) présente le partenariat autour du tri sélectif développé tant avec le maire que les techniciens de la commune d'un syndicat intercommunal, comme la rencontre de deux projets qui se sont mutuellement enrichis. Elle cite ainsi des élèves qui ont développé leurs connaissances sur le tri des déchets, leur gestion mais aussi leur capacité à s'adresser à un interlocuteur public, à poser des questions clairement, réunir et analyser des informations. Ce travail s'est mis en place dans une double collaboration : entre deux classes de la même école et avec les collectivités locales. Pour ces dernières, la politique de développement du tri sélectif et de la gestion des déchets venait très récemment de se mettre en place et nécessitait multiples approches pour inciter les habitants à trier leurs déchets par exemple. Les élèves ont ainsi « accepté de mener une mission d'éducation auprès de leurs parents » en matière de tri sélectif des déchets. Connaître son territoire, ses acteurs et ses ressources constitue pour l'enseignant une opportunité d'enrichir les situations d'apprentissage.

Selon les enseignants, ces collaborations qu'elles soient avec des acteurs du territoire local ou plus large ou entre enseignants nécessitent des conditions minimales :

- les objectifs doivent être clairement énoncés et partagés,
- s'inscrire dans un temps long pour viser des effets sur les apprentissages,
- une fonction animation doit être assurée,
- des moyens adaptés.

3. Discussion

En confrontant les dimensions idéale, fonctionnelle et vécue du dispositif tel que le propose Brigitte Albéro (2010), nous identifions plusieurs décalages ou tensions dans la mise en œuvre d'EER.

Paradoxe d'un cadrage et pilotage : l'acteur-circonscription charnière du dispositif

Rappelons que le dispositif incubateur EER, École éloignée en réseau, mis en œuvre dans l'académie de Clermont-Ferrand s'est appuyé sur le dispositif éponyme au Québec. Cette « inspiration » interroge les limites d'une transposition d'un modèle construit et éprouvé (plus d'une dizaine d'année) dans un contexte particulier (le Québec) dans une académie française et son contexte propre. Le cadrage a été « souple » dans la mise en œuvre du dispositif EER dans l'académie de Clermont-Ferrand : les grandes finalités étant énoncées par les pilotes académiques EER, l'acteur-circonscription a opéré une mise en œuvre au regard de son appropriation et son propre contexte. Le dispositif a donc pris de multiples formes de mise en œuvre dont on identifie des apports positifs dans certaines circonscriptions et beaucoup moins dans d'autres, au regard des inégalités de moyens mobilisables par les équipes de circonscription. Un cadrage flou offre une souplesse d'application permettant de

répondre aux enjeux et besoins locaux. Les circonscriptions volontaires dont nous avons identifié le rôle charnière dans la mise en œuvre d'EER, ont eu une grande autonomie pour mobiliser les enseignants et leur proposer des projets, tentant d'allier les priorités académiques, celles de la circonscription et les besoins identifiés des élèves et des enseignants. C'est pourquoi d'une circonscription à l'autre, les projets réalisés et les moyens mobilisés ont été aussi divers, rendant difficile une définition ou une délimitation du dispositif EER.

Cette place charnière de l'acteur-circonscription notamment en terme d'accompagnement et de formation des enseignants pour la conduite de projets a permis d'infirmer ou confirmer des connaissances ou perceptions de la dimension territoriale des pratiques enseignantes. En nous appuyant sur les géographes (Laganier *et al.*, 2002), rappelons que le territoire rassemble trois dimensions distinctes mais complémentaires qui font écho aux discours des enseignants :

- « Une dimension identitaire. Le territoire correspond alors à une entité spatiale dotée d'une identité propre. L'identité du territoire est caractérisée par son nom, ses limites, son histoire et son patrimoine, mais aussi par la manière dont les groupes sociaux qui l'habitent se le représentent, se l'approprient et le font exister au regard des autres ;
- Le territoire est conçu comme un espace doté de propriétés naturelles définissant des potentialités ou des contraintes de développement, ou de propriétés matérielles résultant de l'aménagement de l'espace par les sociétés (armature urbaine, réseau de desserte...). Ces propriétés physiques des territoires sont caractérisées par leurs structures et leurs dynamiques temporelles et spatiales ;
- Une dimension organisationnelle. Le territoire est défini comme une entité dotée d'une organisation des acteurs sociaux et institutionnels, elle-même caractérisée par des rapports de hiérarchie, de domination, de solidarité, de complémentarité... »

La collaboration instrumentée par le numérique au cœur ou en périphérie du dispositif EER ?

Plusieurs enseignants nous l'ont rappelé au cours des entretiens, la collaboration comme la constitution d'un réseau, ne sont pas pour la plupart, une pratique nouvelle de leur métier. D'une initiative individuelle, EER proposait de se déplacer dans un cadre de collaboration collectif ne s'appuyant pas directement sur des réseaux professionnels personnels existants. Nous avons identifié que chaque équipe de circonscription a mobilisé des enseignants par la présentation de deux motifs principaux : un contenu pédagogique (oralité, lexique, langue étrangère, posture d'auteur...) permettant d'améliorer ou compléter les compétences professionnelles d'enseignement et une collaboration entre élèves d'écoles différentes (et de ce fait entre enseignants pour la préparer et la conduire). Un contact direct a souvent eu lieu entre un-e conseiller-e pédagogique, voire l'inspecteur-riche avec l'enseignant-e, lui présentant le premier motif puis le second ou inversement, selon le profil de l'enseignant.

A l'ère du numérique, pour beaucoup d'acteurs éducatifs, la collaboration entre enseignants, entre élèves ou autres acteurs est intrinsèquement facilitée par l'Internet et les outils numériques en général. Cette affirmation n'est pas une évidence si l'on s'appuie sur l'expérience d'EER Québec comme celle d'EER sur l'académie de Clermont-Ferrand. Thérèse Laferrière lors de ces diverses interventions dans l'académie a souligné l'importance de garder à l'esprit la thèse économique d'Homans (1958) sur l'échange social : un individu collabore à la condition qu'il obtienne un retour suffisant par rapport à son investissement. Elle précise aussi que « même si divers instruments numériques viennent en support à la collaboration à des fins d'apprentissage et d'enseignement, collaborer est difficile. Pour s'engager dans cette voie et engager d'autres participants, un individu doit être persuadé que l'objet poursuivi en vaut la peine et qu'il ne pourrait être atteint par son seul effort.⁷ ». Elle précise aussi que les affordances des technologies dites collaboratives ne sont pas suffisantes pour créer les conditions d'un usage répandu. Qui plus est, les technologies y compris collaboratives peuvent être employées de manière frontale, sans que la collaboration soit présente.

Néanmoins, nous avons observé et entendu divers éléments participant d'une dynamique de collaboration qu'elle se situe entre enseignants, entre élèves (d'une même classe, d'une même école ou d'écoles distinctes) ou avec d'autres acteurs (associations, artistes, collectivités territoriales...). Ces éléments parfois cumulatifs construisent à bas bruit une culture collaborative. Les enseignants, en s'appuyant sur leur expérience dans EER, ont ainsi défini la collaboration : comme une ouverture aux autres, une construction et une animation d'équipe, de réseau ;

⁷ Thérèse Laferrière, in Document d'accompagnement sur le dispositif québécois École éloignée en réseau – MOOC eFAN l'Ecole Eloignée en Réseau
https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20003/asset/EFANS7_2_EER.pdf

comme le développement des échanges en particulier autour de pratiques ou projets ; comme la possibilité d'apprendre des collègues enseignants et d'améliorer sa pratique ; et enfin, de partager des ressources et des compétences.

Nous retrouvons dans ces éléments de définition plusieurs échos à des recherches sur le travail collectif et/ou collaboratif. Ainsi, France Henri (2010) présente la collaboration dans le champ de l'éducation articulée à l'apprentissage : « apprendre et collaborer sont deux facettes d'une même activité ». La collaboration peut aussi être définie comme une philosophie s'appuyant sur des valeurs associées au respect de chacun, de ses capacités et valorisant les contributions de tous (Henri & Basque, 2003) mais aussi comme un échange d'expérience pratique permettant le développement de la solidarité et de l'entraide (Karsenti & Fortin, 2003), ou encore comme un processus de négociation sur le sens et par là même encourageant un engagement collectif (Deadelin & Dubé, 2003).

Quelques soient les focales portées sur la collaboration, elles rappellent toutes que la collaboration nécessite des conditions pour une mise en œuvre. Des enseignants ont relevé des manques en terme d'accompagnement pour soutenir les démarches de collaboration : le temps dégagé, la construction par eux-mêmes des outils nécessaires, des objectifs et une organisation validés collectivement. La collaboration ne relève pas du registre de l'injonction. C'est ce qu'évoquent Marcel *et al.* (2007, p.10) quand ils rappellent les conditions minimales de réalisation d'une collaboration que sont un cadre partagé et des moyens adaptés. Ils précisent aussi que « la collaboration se caractérise d'abord par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme le partage de ressources ». La collaboration nécessite un cadre dans lequel des pratiques d'échanges, de facilitation, d'aide, etc. puissent se produire. En ce sens, elle se caractérise aussi par la communication principalement fonctionnelle (sans exclure celle relationnelle) entre les acteurs impliqués, même si chacun des acteurs assumera individuellement telle ou telle tâche (Marcel *et al.*, 2007).

La diversité tant du cadre global (intentions des pilotes d'EER) que celle des cadres plus pragmatiques à l'échelle des circonscriptions ont ainsi parfois permis de positionner au centre des projets, une collaboration entre enseignants et/ou entre élèves, développée et instrumentée par le numérique dans certaines circonscriptions. Parfois l'année suivante (y compris dans ces mêmes territoires), cette collaboration est devenue périphérique au dispositif EER car moins encadrée ou plus centrée sur un outil en particulier. Mais même dans cette évolution, des enseignants ont exprimé qu'une collaboration s'était mise en œuvre au sein de leur classe, entre élèves.

Enfin, nous avons pu identifier la diversité des partenariats que mobilisent les enseignants (de leur initiative ou de celle de leurs partenaires) pour proposer diverses actions et interventions visant un enrichissement de l'apprentissage de leurs élèves. Cette dynamique de partenariat pré-existait à EER mais, par le fait du travail en réseau au sein d'EER, s'est transmise entre pairs par effet de capillarité : une expérience évoquée réussie avec la collectivité locale (élus et techniciens) incite d'autres à l'envisager dans leur propre contexte.

Conclusion

Bien que très présents dans les discours des enseignants mais aussi des pilotes (académie et circonscriptions), il nous semble que la collaboration dans les pratiques territoriales des enseignants a constitué un point aveugle du dispositif EER alors même qu'il prétendait répondre à des formes d'isolement ou d'éloignement. A ne pas définir les caractéristiques de l'isolement ou de l'éloignement et surtout les besoins relevés par les enseignants concernés, toute réponse prend le risque de son inadéquation. Le cadrage souple a permis à l'acteur-circonscription qui connaît davantage les caractéristiques territoriales des écoles de prendre en compte davantage cette dimension, mais il n'a pas ou peu pris en considération les pratiques existantes de réseau, de partenariat ou de collaboration territoriale des enseignants leur imposant une sorte de confidentialité. Pourtant la collaboration ou la constitution d'un réseau n'est pas une pratique nouvelle du métier d'enseignant (elles sont incluses dans son référentiel métier) et les enseignants nous le confirment par les nombreux exemples cités de relations aux acteurs et ressources du territoire.

Vers des territoires éducatifs ?

Les territoires du dispositif Ecoles en réseau sont divers et on peut les aborder par de multiples prismes : géographique, démographique, sociologie, économie, politique... De plus, les perceptions qu'ont les acteurs de

leur(s) territoire(s) sont aussi multiples et évoluent dans le temps. La singularité du dispositif EER est d'avoir tenté de répondre à un isolement ou un éloignement prétendu (sans précision de référentiel), en articulant un territoire physique à un territoire virtuel par la mise en réseau des enseignants et des classes via des outils numériques. Cet enchevêtrement vécu de strates de territoires physiques et virtuels s'élargit encore si l'on s'appuie sur les dernières orientations ministérielles (Hardouin et Rouault, 2019). Rappelons aussi que « le « mauvais territoire » - le rural, la zone d'éducation prioritaire (ZEP) – sert aussi à dissimuler d'autres rapports de force et d'autres inégalités : dans le rural comme ailleurs, et peut-être même plus qu'ailleurs, le principal facteur de l'inégalité des chances scolaires reste l'origine socioculturelle (profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) du père et diplôme de la mère). En reportant dans le discours la responsabilité des écarts constatés sur le territoire, on se dispense de s'attaquer à (...) réduire l'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire ».

Intrinsèquement, les territoires présentent des inégalités si on les compare. Comment peut-on les nommer, les caractériser sans stigmatiser, au moment où l'on souhaite que les écoles s'ouvrent sur leur territoire, s'ancrent dans les dynamiques locales tout en tissant des réseaux de collaboration virtuels ? En ce sens, le numérique rebat les cartes de la place des territoires (au sens large) dans les pratiques enseignantes et les politiques éducatives. Rappelons enfin comme nous l'indiquent de nombreuses recherches qu'il y a une nécessité absolue de formation et d'accompagnement tant des enseignants que des élèves pour dépasser l'injonction aux outils numériques et faciliter leur appropriation à des fins éducatives.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: Du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éds.), *Apprendre avec les technologies* (Presses Universitaires de France, p. 47-59).
- Alpe, Y., & Barthes, A. (2014). Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires, Country pupils confronting the stigmatisation of rural areas. *Agora débats/jeunesses*, 68, 7-23. <https://doi.org/10.3917/agora.068.0007>
- Alpe, Y., & Fauguet, J.-L. (Éds.). (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Editions L'Harmattan.
- Azéma, A., & Mathiot, P. (2019). *Rapport Mission Territoires et réussite*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Baron, G.-L., & Drot-Delange, B. (2016). L'informatique comme objet d'enseignement à l'école primaire française ? Mise en perspective historique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 195, 51-62. <https://doi.org/10.4000/rfp.5032>
- Berlioux, S. (2020). *Mission orientation et égalité des chances dans la France des zones rurales et des petites villes : « restaurer la promesse républicaine »*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Bruillard, E., & Baron, G.-L. (2006). Usages en milieu scolaire : Caractérisation, observation et évaluation. In *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (Traité IC2 Lavoisier, p. 269-284).
- Charlier, B., & Henri, F. (Éds.). (2010). *Apprendre avec les technologies* (Presses Universitaires de France).
- Deaudelin, C., & Dubé, C. (2003). Collaboration en face à face et à distance : Interactions d'élèves du primaire axées sur la négociation. In *Collaborer Pour Apprendre et Faire Apprendre : La Place des Outils Technologiques* (PUQ, p. 135-154).
- Derrien, C. (2014). L'École en réseaux. *Sciences de la société*, 91, 62-83. <https://doi.org/10.4000/sds.1249>
- Hardouin, M., & Rouault, R. (2019). Nouveaux lieux, nouveaux espaces. *Administration Éducation*, N° 162(2), 9-20.
- Henri, F. (2010). Collaboration, communautés et réseaux : Partenariats pour l'apprentissage. In *Apprendre avec les technologies* (Presses Universitaires de France, p. 169-180).
- Henri, F., & Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. In *Collaborer Pour Apprendre et Faire Apprendre : La Place des Outils Technologiques* (PUQ, p. 29-53).
- Jean, Y. (Éd.). (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires* (Ophrys).
- Karsenti, T., & Fortin, T. (2003). Collaboration par les TIC : nouveau défi de la formation pratique ? In *Collaborer Pour Apprendre et Faire Apprendre : La Place des Outils Technologiques* (PUQ, p. 83-97).
- Laferrière, T. (2017). Les défis de l'innovation selon la théorie de l'activité : Le cas de l'école (éloignée) en réseau. *Canadian Journal of Education*, 40(2).

- Laferrière, T. (2019). Les effets de l'apprentissage collaboratif supporté par le numérique en milieu scolaire. Dans G.-L. Baron & C. Depover, *Les effets du numérique sur l'éducation. Regards sur une saga contemporaine*. Presses Universitaires du Septentrion, p.125-139.
- Laganier, R., Villalba, B., Zuindeau, « Le développement durable face au territoire : éléments pour une recherche pluridisciplinaire », *Développement durable et territoires* [En ligne], Vol. 11, n°2 | Juillet 2020, mis en ligne le 24 juillet 2020, consulté le 01 septembre 2021
- Leclercq, G., & Petit, L. (2019). Elements pour une approche dispositive de l'activité de formation. In B. Albero, S. Simonian, & J. Eneau (Éds.), *Des humains et des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. (Éditions Raisons et Passions, p. 219-229). Presses universitaires de la méditerranée.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies*. Editions L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Éds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (De Boeck).
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>
- Peters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23.

Thématique : Territoires scolaires : des injonctions politiques à leur appropriation par les acteurs

**ETUDE D'UN TERRITOIRE LOCAL PARTICULIER COMME ESPACE DE
RÉSISTANCE : LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN RÉOLUTION DE
PROBLÈMES OUVERTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Hélène DUROUX*

* Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : pratiques enseignantes, problèmes ouverts en mathématiques, primaire, cycle 2

Résumé. Cet acte présente une recherche universitaire en cours. Il s'agit d'envisager les dernières injonctions politiques en résolution de problèmes en mathématiques à l'école primaire (MEN, 2015 ; 2018a ; 2018b), à partir de la manière dont les professeurs des écoles de cycle 2 se les approprient en classe. À ce titre, nous présentons les objectifs et le protocole de recherche utilisé pour analyser les pratiques enseignantes et repérer des difficultés d'enseignement dans le cas de la résolution de problèmes ouverts en mathématiques (Arsac, Mante, 1983).

1. L'enseignement de la résolution de problèmes ouverts en mathématiques au cycle 2 comme espace de résistance

À la suite des résultats des enquêtes internationales TIMSS (CNESCO, 2016), PISA (DEPP, 2016) ou TALIS (DEPP, 2019)¹, les mathématiques sont devenues une des priorités en France à l'école primaire (MEN², 2018a). Le Ministère de l'Éducation nationale a alors placé la résolution de problèmes « au cœur de l'activité mathématique des élèves tout au long de la scolarité obligatoire » (MEN, 2018b). Ainsi, dès le CP, dans les prescriptions³ actuelles, les méthodes de recherche (les essais-erreurs ou le tâtonnement) et les méthodes de modélisation (faire un schéma ou un dessin) sont recommandées pour aider les élèves en difficultés en mathématiques. Ces nouvelles injonctions guident les pratiques enseignantes (Perrenoud, 1993). En considérant que les choix, prises de décision caractérisent les pratiques enseignantes, tout comme les actes observables et les procédés de mise en œuvre de l'activité (Vinatier, Altet, 2008), nous nous intéressons à une marge de manœuvre possible pour les professeurs des écoles de cycle 2 (CP, CE1, CE2), en classe, afin d'aider leurs élèves en difficultés en mathématiques. En s'appuyant sur la plus récente classification des problèmes issue des prescriptions (MEN, 2002), les professeurs de cycle 2

¹ Les évaluations de l'enquête internationale *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) portent principalement sur les contenus d'enseignement en mathématiques et en sciences et sur les acquis des élèves de 9 ans (classe de CM1 en France) par rapport aux objectifs des programmes scolaires. Le *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* (PISA) permet d'évaluer les connaissances et compétences en mathématiques des élèves de 15 ans (classe de 3^{ème} en France) en littérature scientifique, mathématique et en compréhension de l'écrit. L'enquête *Teaching And Learning International Survey* (TALIS) porte sur les conditions de travail des enseignants de primaire et de collège et l'environnement d'apprentissage dans les établissements d'enseignement. Les résultats de ces enquêtes internationales sont publiés par le *Centre national d'étude des systèmes scolaires* (CNESCO) pour l'enquête TIMSS et par la *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP) pour les enquêtes PISA et TALIS.

² MEN : Ministère de l'Éducation nationale en France.

³ Les prescriptions sont définies comme « les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique » (Perrenoud, 1993 : section 1).

peuvent proposer à leurs élèves trois types de problèmes, classés selon les objectifs de l'enseignant : le premier favorise la « construction des connaissances » (p.7), le deuxième permet le « réinvestissement des connaissances » (p.7) et le troisième correspond aux « problèmes de recherche » (p.7). Il s'avère que, contrairement aux autres problèmes, les « problèmes de recherche », plus communément appelés dans la littérature scientifique « problèmes ouverts », permettent de développer spécifiquement les compétences relatives aux méthodes de recherche et de modélisation.

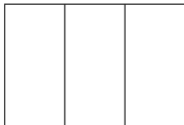
Un problème ouvert (Arsac, Mante, 1983 : 8) possède les caractéristiques suivantes :

- « - énoncé court ;
- l'énoncé n'induit ni la méthode, ni la solution (pas de question intermédiaire ni de problème du genre "montrer que"). En aucun cas cette solution ne doit se réduire à l'utilisation ou l'application immédiate des résultats présentés en cours ;
- le problème se trouve dans un domaine conceptuel avec lequel les élèves ont assez de familiarité. Ainsi peuvent-ils prendre facilement "possession" de la situation et s'engager dans des essais, des conjectures, des projets de résolution. »

Voici deux exemples de problèmes ouverts en cycle 2 (Pernoux, 2012) :

Problème 1

Solène a un drapeau vide avec 3 rectangles :



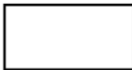

Elle veut le colorier avec 3 couleurs : rouge, bleu, vert.
Combien de drapeaux différents peut-elle colorier ?



Problème 2

Voici quatre lettres : A B C D

Voici quelques indications :

- la lettre A n'est pas dans le carré
- la lettre B est dans le cercle
- la lettre C n'est pas dans une figure à quatre côtés.

Dans quelle figure se trouve chaque lettre ?

Figure 1. *Exemple de problèmes ouverts en cycle 2 (Pernoux, 2012)*

Dans le cas des problèmes ouverts en mathématiques, nous pensons que les professeurs de cycle 2 rencontrent des difficultés d'enseignement potentiellement différentes des autres domaines mathématiques (ex : calcul, numération). En effet, contrairement à l'enseignement des autres contenus mathématiques, l'enseignement des problèmes ouverts occupe une place floue dans les prescriptions actuelles (MEN, 2015 ; 2018b), et les supports pédagogiques proposés aux enseignants dans ce domaine, même s'ils existent, restent peu nombreux et peu précis quant à leur mise en œuvre. Les professeurs de cycle 2, non spécialistes des mathématiques, ont ainsi une marge de manœuvre particulièrement grande dans leur préparation et leur mise en œuvre des

problèmes ouverts. Ils peuvent alors rencontrer potentiellement plus de difficultés d'enseignement que dans les autres domaines mathématiques. De plus, les problèmes ouverts sont par définition « ouverts », ce qui laisse une grande marge de liberté pour les élèves dans le choix des procédures et stratégies de résolution contrairement aux autres problèmes en mathématiques. Ceci implique que dans la résolution de problèmes ouverts les aides (d'ordre matériel, verbal, ...) à apporter aux élèves sont probablement plus difficiles à anticiper qu'en résolution d'autres types de problèmes mathématiques. Par manque de précisions de nature prescriptive (les programmes) et pédagogique (les manuels), l'étayage se ferait plutôt dans l'instant et serait ainsi éventuellement moins consistant. De la même façon, les aides matérielles proposées par les enseignants seraient moins nombreuses ou moins adaptées aux besoins spécifiques des élèves. Une autre raison est que les enseignants peuvent cibler des objectifs très variés qui ne sont pas forcément directement en lien avec les savoirs mathématiques (Cabassut, Ferrando, 2017). Par exemple la résolution de problèmes ouverts permet de développer des compétences mathématiques (apprendre des raisonnements mathématiques comme les implications et les équivalences, (Hersant, Thomas, 2008), mais aussi des compétences d'ordre méthodologique (prouver, expérimenter, conjecturer, argumenter, Godot, 2005) ou des compétences plus transversales comme apprendre à modéliser (par le schéma notamment) et apprendre à chercher sans l'aide de l'enseignant (Pineau-Choquet, 2014). Les enseignants peuvent donc proposer des séances d'une grande variété autant dans le contenu que dans l'organisation des phases qu'en mathématiques de manière générale. Les marges de manœuvre peuvent ainsi être plus grandes ou, tout du moins, différentes de celles en mathématiques.

Penser que les difficultés d'enseignement en résolution de problèmes ouverts se distinguent de celles en mathématiques en général, revient à considérer que les choix des professeurs diffèrent selon qu'ils enseignent les problèmes ouverts ou un autre domaine mathématique, et que les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer ne sont pas de même nature. Les objectifs de notre recherche sont alors, tout d'abord, d'étudier comment les problèmes ouverts sont enseignés, ensuite de comprendre et expliquer les difficultés rencontrées par les enseignants durant la phase de préparation, la phase d'interactions avec les élèves dans la salle de classe, et les phases d'analyses et d'évaluation des productions des élèves.

2. Protocole de recherche et exemple d'une difficulté d'enseignement en résolution de problèmes ouverts

2.1. Proposition d'un protocole de recherche

Afin de faire un état des lieux des pratiques en problèmes ouverts au cycle 2 et d'identifier des difficultés rencontrées par les professeurs au cours de cet enseignement, nous proposons le protocole de recherche suivant :

| | | |
|---|---|---|
| Échantillon 1 → environ 250 enseignants | Questionnaire 1. Caractéristiques personnelles et professionnelles 2. Pratiques et difficultés d'enseignement déclarées en résolution de problèmes ouverts | |
| | <i>Phase 1</i> | <i>Phase 2</i> |
| Échantillon 2 (en classe) → 6 enseignants | Questionnaire 1. Caractéristiques personnelles et professionnelles 2. Pratiques et difficultés d'enseignement déclarées en résolution de problèmes ouverts | Recueil des préparations des enseignants 1. Objectifs et déroulement prévus 2. Supports utilisés (ressources pédagogiques, énoncé des problèmes) Observations <i>in situ</i> de séances en résolution de problèmes ouverts |

| | | |
|--|--|---|
| | | 1. Activités en résolution de problèmes Entretiens d'autoconfrontation 1. Choix des enseignants par rapport aux activités observées 2. Difficultés d'enseignement |
|--|--|---|

Tableau 1. *Protocole de recherche*

Ce protocole repose sur deux échantillons de population différents. Le premier échantillon, dont il ne sera pas question dans cet écrit, est constitué d'environ deux-cent-cinquante enseignants qui répondent à un questionnaire. Ce questionnaire permet de mettre en évidence les pratiques déclarées des enseignants et de repérer les difficultés d'enseignement que les professeurs déclarent éprouver. Le deuxième échantillon constitué de six enseignants répond au même questionnaire que l'échantillon 1. Les objectifs sont les mêmes que pour l'échantillon 1. De plus, des observations *in situ* de séances en résolution de problèmes ouverts tout au long de l'année permettent d'identifier les activités de chaque professeur. Pour compléter ces observations, les préparations des enseignants sont recueillies et des entretiens d'autoconfrontation sont menés après les séances mises en œuvre en classe.

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la double approche de Robert et Rogalski (2002). À l'instar de ces deux auteurs, nous considérons que les pratiques enseignantes désignent « tout ce que l'enseignant ou l'enseignante met en œuvre avant, pendant et après la classe (conceptions activées au moment de la préparation des séances, connaissances diverses, discours mathématique et non mathématique pendant la classe, gestes spécifiques, corrections de productions d'élèves, etc.) » (Robert, Rogalski, 2002 : 506). En ce sens, les pratiques ne sont pas directement observables. Le chercheur peut accéder à certaines de leurs dimensions en créant des outils (par exemple un questionnaire ou une grille d'observation). Quant aux activités, d'après ces auteurs, elles correspondent à des moments précis des pratiques, référés à des situations spécifiques : activités en classe, activités de préparation, activités de concertation, etc. Le terme activité « est attaché à des actions, en général repérables, spontanées ou provoquées par une tâche mais il désigne aussi bien ce que fait et dit l'élève (ou le professeur d'ailleurs) que ce qu'il pense, va penser après l'action (éventuellement) ou a pensé pour le faire. Il ne s'agit donc pas seulement de l'action mais aussi de ce qui génère, accompagne et contrôle l'action et qui est en partie invisible » (p.507). Le terme « tâche » désigne ici le but à atteindre, par les professeurs ou les élèves (Rogalski, Robert, 2015 : 97).

2.2. Exemple d'une difficulté d'enseignement repérée en classe en résolution de problèmes ouverts : la « prise en compte de la variété des procédures proposées par les élèves »

Jusqu'à présent, quatorze séquences de problèmes ouverts, réparties dans six classes différentes, ont été observées.

Notre objectif est d'identifier les difficultés d'enseignement en problèmes ouverts. Pour repérer des difficultés, nous nous focalisons sur les activités et repérons des régularités intra et interindividuelles. À partir de l'analyse des préparations des six enseignantes, des observations *in situ* et de leurs entretiens d'autoconfrontation, nous nous focalisons sur trois grands moments de l'activité de l'enseignant dans sa classe (phases de dévolution, de régulation, d'institutionnalisation). Ensuite nous étudions certains décalages. Il s'agit soit d'écarts entre ce que les enseignantes ont prévu et ce qu'elles ont réalisé en problèmes ouverts en classe soit d'écarts entre ce qu'elles proposent en problèmes ouverts et ce qu'elles proposent en mathématiques de manière générale. Nous présentons ici une difficulté rencontrée par cinq de nos six enseignantes

(E1, E2, E3, E5, E6) : la difficulté à anticiper les procédures pouvant être mobilisées par les élèves lors de la phase de résolution. Cette difficulté, qui émerge de nos analyses, semble être spécifique à l'enseignement des problèmes ouverts. Nous l'avons rencontrée à chacun des trois grands moments de l'activité de l'enseignant en classe. La difficulté a pu être identifiée à partir de l'activité que l'on nomme la « *prise en compte de la variété des procédures proposées par les élèves* ». Nos analyses montrent que, pour les cinq enseignantes, les procédures que peuvent proposer les élèves lors de la phase de résolution sont absentes de leurs fiches de préparation. Les supports pédagogiques utilisés par ces professeures ne donnent d'ailleurs pas non plus de renseignements sur les procédures pouvant être utilisées par les élèves. De plus, les observations *in situ* montrent que lorsque les élèves ne savent pas comment résoudre un problème, les enseignantes les aident en s'appuyant sur la façon dont elles le résolvent elles-mêmes (sur leur propre stratégie).

Les entretiens d'autoconfrontation confirment bien l'existence de difficultés relatives à la « *prise en compte de la variété des procédures proposées par les élèves* ». Dans ces entretiens, les enseignantes expliquent que, contrairement aux problèmes de numération et globalement aux autres domaines scolaires, les problèmes ouverts présentent un choix « trop important » de procédures possibles mobilisables par les élèves :

« Pour les problèmes habituels, on a des procédures, c'est codifié, il y a la rigueur. Pour tel type de problèmes, on fait ça. Pour un problème ouvert, c'est plus difficile de codifier, du coup c'est plus difficile d'avoir une procédure experte. [...] là je ne vois pas d'autres domaines où il y aurait plusieurs façons de faire. Peut-être à part en arts plastiques où là justement c'est un processus de création : à partir des contraintes, les élèves sont libres » (extrait d'autoconfrontation de E2).

Face à cette pluralité de procédures, les enseignantes déclarent souvent ne pas s'attendre à certaines procédures proposées par les élèves lors de la phase de résolution et ne pas les comprendre :

« Quand je vois certaines réponses, je ne comprends pas d'où ça vient. » (E1) ; « Il y a des exercices où je ne m'attendais pas à ce qu'ils ont fait. [...] Pour ce problème, je n'ai pas compris » (E3).

Les enseignantes expliquent qu'elles se retrouvent alors parfois démunies lorsqu'elles doivent aider les élèves en difficultés pendant cette phase de résolution :

« Il y a tellement de procédures ... comment guider les élèves vers une procédure ? » (E2) ; « Je n'ai pas trop insisté lorsque j'aidais les groupes d'élèves parce que je ne voyais pas comment faire sans leur donner la réponse » (E3).

Les enseignantes aident finalement les élèves en s'appuyant sur leurs propres procédures, même si elles ajoutent parfois que ce n'est pas toujours l'aide la plus adaptée :

« J'ai proposé des procédures aux élèves qui correspondaient à ma procédure, qui n'était pas forcément la plus rapide » (E2).

Au moment de la correction, les cinq enseignantes précisent qu'elles préfèrent corriger elles-mêmes les problèmes pour que les élèves « découvrent des méthodes de résolution », pour leur montrer « qu'ils n'étaient pas loin » de la solution correcte ou « pour les encourager pour la prochaine fois et pour leur donner des idées ». Les termes « difficile » ou « compliqué » sont récurrents dans les entretiens lorsque les enseignantes expliquent la séance de correction des problèmes. Elles déclarent par exemple :

« Je leur ai montré la démarche que j'ai utilisée parce que c'est compliqué comme exercice, même pour nous [enseignants]. » (E1) ; « À ce moment de la correction je suis embêtée parce que je ne sais pas comment leur expliquer. Ça paraît évident [...] À partir du moment où les élèves ne comprennent pas, je ne sais pas comment reformuler » (E1).

S'il arrive que des élèves soient sollicités lors de la séance de correction, la plupart du temps les élèves interrogés sont ceux qui ont une réponse correcte et qui sont capables d'expliquer leur démarche. Par exemple E2 justifie le fait qu'elle « n'aurai[t] pas dû envoyer Thomas au tableau » lors de la correction :

« Thomas se retrouve un peu seul à essayer désespérément de m'expliquer. Moi je me sens un peu seule parce que j'essaie désespérément de comprendre. Et la classe qui attend désespérément aussi. Ce n'était pas un moment qui était profitable »

Elle continue en précisant :

« Les enfants que j'envoie au tableau, je les ai choisis parce qu'ils m'ont expliqué les procédures et que je suis capable de mener ... [Avec Thomas], je n'avais pas le garde-fou de me dire "je sais ce qu'il va faire" ».

Les enseignantes E1, E2 et E3 insistent tout au long des entretiens sur le fait qu'elles ne comprennent pas certaines procédures personnelles des élèves lors de la phase de résolution en groupes et déclarent vouloir davantage s'appuyer sur leurs procédures au moment de la correction :

« Si je m'appuie sur ce que j'ai vu et compris, je ne peux pas trop m'appuyer sur ce qu'ont fait les élèves et c'est dommage parce que, du coup, ça ne vient que de moi. On ne voit que les stratégies que je propose et ce ne serait pas celles que les enfants pourraient facilement refaire. Donc je trouve intéressant de partir des enfants mais, on a ce grand mystère de "comment ils ont fait ?", "pourquoi ils l'ont fait ?" et "est-ce qu'on va réussir à comprendre ?". Il y a une part d'incertitude. » (E2).

Nos données montrent ainsi que l'« anticipation des procédures pouvant être mobilisées par les élèves », l'« étayage à partir des procédures proposées par les élèves », et le « choix de la procédure à institutionnaliser » sont très peu fréquents dans les séances que nous avons pu observer. Les enseignantes sont démunies face au grand nombre de procédures pouvant être mobilisées par les élèves et ne comprennent pas toujours ce qu'ils proposent. Elles déclarent avoir du mal à les aider pour qu'ils dépassent leurs difficultés. Si les enseignantes privilégient souvent leurs procédures personnelles, elles expriment néanmoins leurs difficultés et leur insatisfaction à la fin des séances et expliquent qu'elles aimeraient davantage s'appuyer sur les procédures proposées par les élèves tout au long des séquences. Le croisement de ces données, issues des observations et des entretiens, montre que l'activité « prise en compte de la variété des procédures proposées par les élèves » est susceptible de poser des difficultés aux enseignants de notre échantillon aussi bien dans les phases de dévolution, régulation et institutionnalisation.

3. Conclusion

Pour penser l'appropriation des nouvelles injonctions en résolution de problèmes en mathématiques par les professeurs des écoles, nous avons proposé un protocole permettant de décrire et d'analyser les pratiques enseignantes en résolution de problèmes ouverts au cycle 2. En repérant des régularités intra et interindividuelles lors des trois grands moments de l'activité du professeur en classe (phases de dévolution, de régulation, d'institutionnalisation), nous avons pu identifier des difficultés dans cet enseignement. Par exemple la « prise en compte de la variété des procédures proposées par les élèves » serait une difficulté d'enseignement. Notre travail reste à approfondir, toutefois, lorsqu'on croise ces données issues des observations avec celles issues des entretiens d'autoconfrontation, elles nous conduisent à préciser qu'il s'agit d'une difficulté liée spécifiquement à la résolution de problèmes ouverts.

Bibliographie

- Arsac, G., Mante, M. (1983). *Des « problèmes ouverts » dans nos classes de premier cycle*, Petit x, 2, 5-33.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

- Cabassut, R., Ferrando, I. (2017). *Difficulties in teaching modelling : a French-Spanish exploration*, dans Stillman, G., Blum, W., Kaiser, G. (dir.), *Mathematical Modelling and Applications, International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*, Springer.
- CNESCO (2016). *Résultats de l'enquête internationale TIMSS : éclairage du Cnesco sur les mathématiques au primaire*, Note d'actualité. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/01/161129_Note_actu_TIMSS.pdf
- DEPP (2016). *PISA 2015 : l'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture*, Note d'information. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/4/depp-ni-2016-38-PISA-2015-comprehension-ecrit-culture-mathematique_678404.pdf
- DEPP (2019). *TALIS : Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018*, Note d'Information. En ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/26/7/depp-ni-2019-19-22-Pratiques-de-classe-sentiment-efficacite-personnelle-besoins-formation-une_photographie-inedite-du-metier-de-professeur-des-ecoles-debut-2018_1142267.pdf
- Godot, K. (2005). *Situations recherche et jeux mathématiques pour la formation et la vulgarisation. Exemple de la roue aux couleurs*, Thèse de doctorat, Grenoble 1.
- Hersant, M., Thomas, Y. (2008). *Quels savoirs mathématiques dans les problèmes pour chercher à l'école élémentaire ?*, *Le cas de problèmes d'optimisation au cycle 3*, Actes du 35^e colloque Copirelem, Bombannes, ARPEME.
- MEN (2015). *Programme pour les cycles 2 3 4*, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Hors-série n° 11.
- MEN (2018a). *4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux*, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, de l'enseignement supérieur et de la recherche. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056>
- MEN (2018b) *La résolution de problèmes à l'école élémentaire*, *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, Spécial, 3. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809043N.htm?cid_bo=128735
- Pernoux, D. (2012). *60 "problèmes ouverts" pour le cycle 2*. En ligne : <http://circstandre.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/ouvertsc2.pdf>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76, Paris : ESF. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Pineau-Choquet, C. (2014). *Une caractérisation des pratiques de professeurs des écoles lors de séances de mathématiques dédiées à l'étude de problèmes ouverts au cycle 3*, Thèse de doctorat, Nantes.
- Robert, A., Rogalski, J. (2002). *Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche*, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, n° 2(4), 505-528.
- Vinatier, I., Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Thématique : Ruralité

**UNE APPROCHE HISTORIQUE DES INTERRELATIONS ENTRE POLITIQUES
ÉDUCATIVES ET TERRITOIRES : LA « RATIONALISATION » DU RÉSEAU
SCOLAIRE DANS LES TERRITOIRES RURAUX DE L'ACADÉMIE
DE GRENOBLE, 1959-1981.**

Malorie Ferrand

Université Lumière Lyon II
Laboratoire d'études rurales

Mots-clés : aménagement du territoire scolaire, carte scolaire, CEG (collège d'enseignement général),
territoires ruraux

Résumé. *L'approche diachronique combinée à une lecture spatiale de l'élaboration et de la réception des politiques éducatives permet d'éclairer la question des interrelations entre politiques d'éducation et territoires. Dans ce cadre, nous proposons une approche géohistorique de la construction du territoire scolaire dans l'académie de Grenoble entre 1959 et 1981, période qui correspond à une phase de massification de l'enseignement de second degré lors de laquelle l'État entreprend de « rationaliser » le réseau scolaire hérité des Républiques précédentes. Il apparaît toutefois que le réseau qui résulte de la mise en œuvre de cette politique est en distorsion avec les objectifs initiaux des aménageurs. Ces derniers se heurtent en effet à de nombreux obstacles, particulièrement sensibles dans les territoires ruraux : faibles densités, comportements non conformes des usagers, résistance des élus locaux, etc. Ainsi, de nouvelles réalités territoriales émergent de la confrontation entre politique uniformisatrice descendante et adaptations locales.*

L'Éducation Nationale a une histoire dans son rapport aux territoires et ces derniers sont porteurs d'une mémoire de l'action étatique qu'il convient de connaître afin d'analyser l'inégale réception des politiques éducatives à l'échelle locale. Nous nous proposons, dans le cadre de ce colloque, d'aborder la reconfiguration du système scolaire menée entre 1959 et 1981, période lors de laquelle l'État entend « rationaliser » le réseau scolaire. En 1959, la réforme Berthoin prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et crée un nouveau type d'établissement, le CEG (collège d'enseignement général), destiné à accueillir l'ensemble des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}. L'État, particulièrement volontariste et porteur d'une conception descendante et centralisée de l'aménagement du territoire, entreprend de remodeler le réseau scolaire hérité de la III^e et de la IV^e République. Il apparaît toutefois qu'en milieu rural, le réseau scolaire qui résulte de cette politique est bien loin des préconisations initiales.

Cette politique connaît un tournant majeur en 1981 puisque l'idée d'un aménagement isonomique surplombant, pensé à l'échelle nationale, cède la place à celle d'un aménagement plus territorialisé fondé sur un principe de discrimination positive avec la mise en œuvre des zones d'éducation prioritaires (Charlot, 1994).

Nous questionnerons dans cette présentation les liens entre politiques éducatives et territoires ruraux de deux manières : d'une part en interrogeant les effets du contexte territorial sur la construction du réseau scolaire et sur le déroulement de la scolarité des élèves, à une époque où il existe un type de collège spécifiquement associé au monde rural, et, d'autre part, en envisageant l'établissement scolaire comme un élément de construction territoriale en milieu rural. Il s'agit en effet d'un aménagement souvent recherché par les élus et les populations locales et auquel ils se montrent particulièrement attachés, à la fois parce qu'une structure scolaire est chargée d'affects mais aussi parce que la question de l'aménagement scolaire produit des effets territoriaux qui dépassent largement la seule sphère éducative.

Bien qu'historique, cette présentation, à l'image de la thèse de doctorat dont elle émane¹, se veut fondamentalement interdisciplinaire puisque la géographie y occupe une place majeure à double titre : au niveau de son objet, la construction du territoire scolaire, les interrelations entre établissements de second degré et territoires et au niveau méthodologique puisque une partie de l'analyse est fondée sur la cartographie. Elle mobilise des sources de nature diverse (correspondance, règlements, documents de travail, *etc.*), principalement issues de deux pôles, le rectorat et la préfecture, complétées par les témoignages d'anciens acteurs du système éducatif.



Figure 1 : L'académie de Grenoble, des territoires ruraux contrastés

L'académie de Grenoble, qui constitue le cadre de cette étude, a été choisie en raison de la grande diversité des territoires ruraux qui la compose, tant au niveau des paysages qu'en termes socio-économiques, entre des territoires ruraux de montagne dynamisés par le tourisme dans les deux Savoie et en Isère, des territoires ruraux sous influence croissante des villes, d'autres en déprise démographique et économique comme la Montagne ardéchoise, *etc.* Il importe d'analyser l'application de la politique éducative de refondation du réseau scolaire à l'aune de la diversité de ces territoires ruraux, alors marqués par des mutations sans précédents (Gervais & Wallon, 1992).

¹ Malorie Ferrand, *L'aménagement scolaire en milieu rural : de la normalisation à la négociation. Approche géohistorique de la construction du réseau de CEG (collèges d'enseignement général) dans l'académie de Grenoble entre 1959 et 1981*, Université Lumière Lyon II, Laboratoire d'études rurales, sous la direction de Pierre Cornu, à soutenir en 2021.

Notre objectif consiste à interroger les intentionnalités des réformateurs de ces « décennies modernisatrices », leur rapport ambivalent au territoire et la mise en œuvre de ces réformes dans des territoires ruraux où les enjeux sont spécifiques. Notre cheminement sera chronologique, chaque étape correspondant à une évolution dans la relation entre politique éducative et territoire.

1. Réaménager le réseau pour agir sur l'orientation scolaire : des enjeux spécifiques dans le monde rural (première moitié des années 1960)

1.1. La réforme Berthoin (1959) en milieu rural : conjuguer réforme scolaire et politique de modernisation rurale

Les territoires ruraux nous semblent être au premier plan de la politique réformatrice qui se déploie à partir de 1959. En quelques décennies, les campagnes françaises changent de visage, la population active agricole décroît, (elle passe de 27 % en 1954 à 15 % en 1968 et ne cesse de décliner ensuite), conduisant le sociologue Henri Mendras à évoquer « la fin des paysans » en 1967. Par conséquent, la pratique de transmission intergénérationnelle du patrimoine familial (l'exploitation agricole, le commerce, *etc.*) permet de moins de moins aux parents d'assurer l'avenir de leurs enfants, de sorte qu'il existe une demande d'école de la part de ces familles, phénomène perceptible dans l'essor des cours complémentaires.

Dans ce contexte, la question de ces enfants ruraux, notamment fils et filles d'agriculteurs, devient majeure pour l'État qui cherche à orienter ces élèves vers d'autres secteurs d'activités que l'agriculture, notamment l'industrie, et à sélectionner parmi eux les meilleurs éléments, aptes à faire des études longues. La politique de réforme scolaire, qui prend corps dans une période où la finalité utilitariste de l'école et la volonté de démocratiser le système scolaire s'affirment, se conjugue donc avec la politique de modernisation du monde rural.

1.2. Les CEG, des établissements pensés pour le monde rural

La politique d'aménagement mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale et la DGOPS² se développe en deux temps. Entre 1959 et 1963, la volonté de disperser les structures d'enseignement afin de les mettre à portée de la population rurale est affichée. Toutefois, dans les faits, le réseau scolaire change peu. Des CEG sont installés à partir des établissements déjà existants, les CC (cours complémentaires) plutôt situés en milieu rural, aux côtés des premiers cycles de lycée et collège classique et moderne (PCL) localisés dans les villes. Quelques établissements sont tout de même créés *ex-nihilo* dans les espaces ruraux les plus isolés.

² Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires

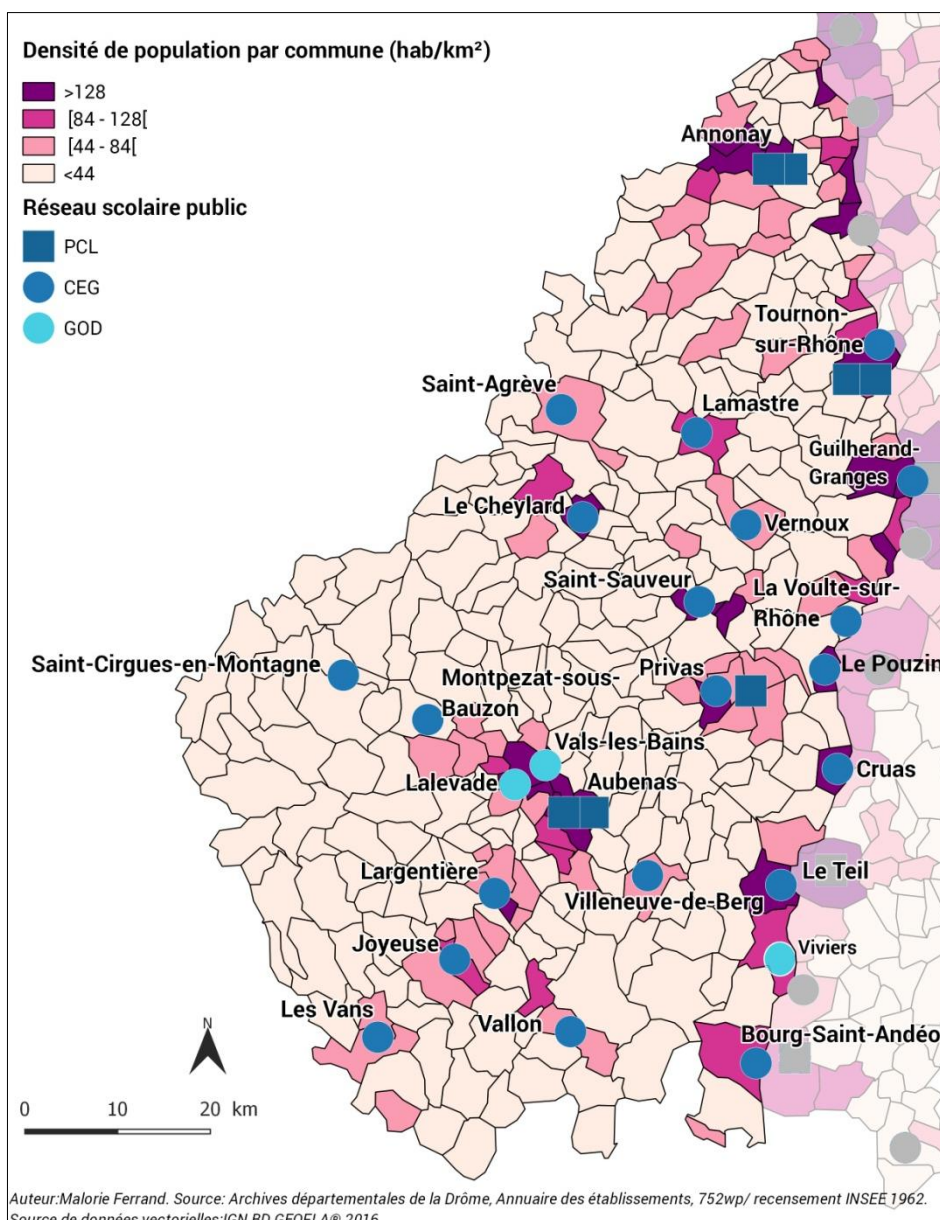


Figure 2 : Réseau de second degré public et densité de population en Ardèche, rentrée 1962

Comme le montre cette carte réalisée à partir des archives du rectorat de Grenoble, deux nouveaux établissements sont installés en Ardèche, dans des milieux ruraux particulièrement isolés, à Saint-Sauveur et surtout à Saint-Cirgues-en-Montagne, région marquée par des densités de population particulièrement faibles et un enclavement fort en raison du relief et de la rudesse de son climat. La région est en effet souvent très enneigée l'hiver et la burle, un vent du nord, provoque la formation d'importantes congères entravant la circulation routière. Des GOD (groupes d'observation dispersés) participent également à cette politique de dispersion des structures scolaires du second degré. Il s'agit d'établissements disposant uniquement des niveaux 6^{ème} et 5^{ème}. Les autres CEG figurant sur la carte sont quant à eux issus de la transformation d'établissements préexistants.

Toutes les structures ne disposent pas de l'ensemble des filières possibles ; de manière générale plus un établissement est petit moins il possède de filières. C'est dans les établissements urbains que se concentrent les filières longues et notamment la prestigieuse filière classique. L'un des enjeux de la réforme Berthoin est donc de sélectionner les meilleurs élèves ruraux dans le cadre des CEG pour leur permettre de faire des études longues dans les établissements urbains qui offrent les filières appropriées.

Pour que la réforme soit effective, il faut donc que les élèves ruraux en question acceptent de fréquenter un établissement plus lointain. Or, l'étude de l'orientation des élèves de 6^{ème} des collèges de la Drôme pour l'année

scolaire 1961/1962 révèle par exemple qu'au CEG de La Chapelle-en-Vercors, 20 élèves sur 38 sont jugés aptes à suivre une filière classique, ce qui suppose une poursuite de scolarité dans un premier cycle de lycée à Valence ou Romans, impliquant la fréquentation d'un internat³. Aucun élève n'accepte cette orientation et tous continuent dans la filière moderne courte au CEG de La Chapelle-en-Vercors. Nous constatons à l'inverse que dans les établissements urbains, les conseils d'orientation vers des filières longues sont beaucoup plus suivis car ils n'impliquent pas forcément un changement d'établissement, et surtout de ville, ou encore la fréquentation d'un internat. Le comportement des élèves ruraux n'est ainsi pas conforme aux perceptions étatiques. L'appartenance territoriale demeure un facteur déterminant dans l'orientation scolaire ce qui met en échec la réforme Berthoin, dont l'un des effets désiré est une meilleure orientation des élèves ruraux, d'une part en fonction de leurs capacités et, d'autre part, en fonction des besoins en termes de main-d'œuvre.

La réforme Fouchet-Capelle de 1963 tente de remédier à cela en créant un nouveau type de structures, les CES (collèges d'enseignement secondaire) disposant de l'ensemble des filières possibles. Toutefois, le phénomène de l'orientation scolaire différenciée des élèves ruraux persiste puisque les CES ne sont pas généralisés à l'ensemble des territoires. En effet, la première carte scolaire dessine un double système de collèges : dans les milieux considérés comme urbains sont installés des CES et dans les milieux ruraux des CEG. Un secteur urbain mixte comporte ainsi 10 000 habitants avec un noyau de 4 000 habitants agglomérés et une population scolarisable de 600 élèves, tandis que les secteurs ruraux sont définis comme regroupant 6 000 habitants et une population scolarisable de 400 élèves. La nature de l'établissement est donc déterminée par le territoire, dans le cadre d'un zonage établi par l'État fondé sur un critère uniquement démographique. Ce réseau est en outre hiérarchisé. Les CEG possèdent un panel de filières, de langues vivantes et d'options globalement plus restreint que les CES et le personnel enseignant n'est pas le même. En effet, dans les CEG enseignent des PEGC⁴ qui sont moins spécialisés puisqu'ils sont au moins bivalents, c'est-à-dire qu'ils enseignent deux matières, de sorte qu'ils se rattachent davantage à l'enseignement primaire tandis que dans les CES enseignent des certifiés monovalents.

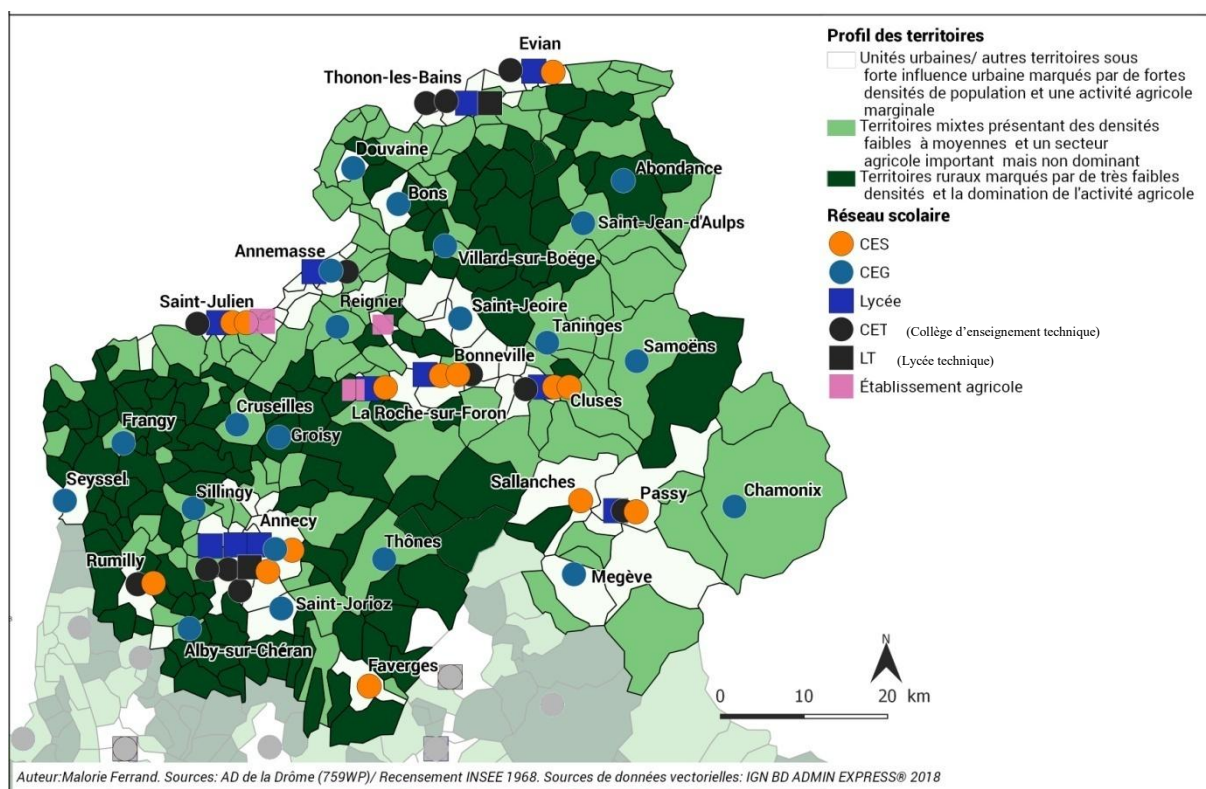


Figure 3 : Réseau de second degré public en fonction du profil des territoires, Haute-Savoie, 1966.

La carte ci-dessus, qui illustre le réseau double de collèges se déployant à partir de 1963 dans le département de la Haute-Savoie, met en exergue le caractère rural des CEG qui sont le plus souvent implantés dans des

³ La Chapelle-en-Vercors, village relativement enclavé juché à environ 1 000 mètres d'altitude, se situe à une cinquantaine de kilomètres de Romans et environ 65 km de Valence.

⁴ Professeur d'enseignement général de collège, corps créé en 1969 qui remplace celui des maîtres de CEG de 1960.

communes rurales ou dans des petites villes rayonnant sur des espaces à forte dominante rurale, bien qu'il puisse exister ponctuellement des CEG urbains et des CES ruraux.

La politique d'aménagement en milieu rural revêt donc des enjeux spécifiques pour l'État qui tolère dans un premier temps l'existence de petites structures d'enseignement afin de rendre effective la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Cette politique de dispersion des établissements en milieu rural est toutefois très vite remise en cause.

2. Entre résistances à la norme et émergences de nouvelles territorialités éducatives (milieu des années 1960-1975)

2.1. Des aménageurs à l'épreuve des réalités territoriales rurales

Dans la deuxième moitié des années soixante, la prolongation de la scolarité obligatoire concerne l'ensemble des élèves et le ramassage scolaire se développe, conditions qui permettent d'envisager une application plus ferme des seuils définis dans le cadre de la carte scolaire, en fermant les établissements qui regroupent moins de 400 élèves. Ces petits collèges sont, aux yeux des aménageurs, antinomiques avec l'idée de modernité et d'efficacité du système éducatif.

Le réseau qui résulte de la mise en œuvre de cette politique est cependant assez loin des préconisations des aménageurs. En comparant des cartes du réseau scolaire à des dates diverses il apparaît que ce dernier a subi peu de modifications depuis les années 1950 en milieu rural. De rares établissements ont été créés, peu ont été fermés. Certains petits collèges ont été maintenus par pragmatisme, à l'image du CEG de Saint-Cirgues-en-Montagne qui peine à réunir plus de 100 élèves, majoritairement internes, mais qui est préservé en raison de l'enclavement de son territoire. D'autres établissements résistent aux projets de fermeture pour des raisons politiques. Si la dispersion des structures d'enseignement de second degré a été plutôt bien accueillie par les municipalités rurales dans la première moitié des années soixante, il en va bien autrement concernant leur fermeture. Or, la coopération avec les municipalités s'avère indispensable dans un contexte où la majorité des CEG sont municipaux. Ainsi, sur les 25 fermetures prévues dans l'académie en 1967, cinq ont effectivement lieu. En Haute-Savoie par exemple, l'État cherche à fermer quatre collèges : celui de Samoëns (84 élèves), de Megève (71 élèves), de Sillingy (111 élèves) et de Reigner, (159 élèves). Il échoue dans les quatre cas. À Megève par exemple, le projet de fermeture pour créer un pôle scolaire plus important à Sallanches, le chef-lieu de canton, suscite l'opposition du maire, également conseiller général, dont l'argumentaire se fonde sur l'idée que les trajets seraient trop longs pour les élèves, d'autant qu'il n'existerait pas de courant « naturel » *[sic]* de population vers Sallanches. Il évoque également l'idée d'un droit des ruraux à bénéficier de structures scolaires de proximité et de qualité et celle qu'une fermeture du collège public serait un cadeau pour le collège privé.

Les raisons de l'acharnement de certaines municipalités et populations rurales à préserver « leur » CEG, établissement moins prestigieux, offrant moins de débouchés que les structures urbaines, résident dans des enjeux territoriaux. Pour les élus ruraux, notamment dans les régions frappées par une déprise tant agricole que démographique, préserver le collège est un enjeu territorial majeur, ce dernier constituant un pôle drainant quotidiennement des centaines de collégiens, de sorte qu'il s'agit d'un aménagement permettant à une commune de rayonner, de s'affirmer dans le maillage communal. Le collège est également pourvoyeur d'emplois. Sa présence est perçue comme un moyen d'attirer une population nouvelle tandis que son absence est souvent présentée comme un facteur répulsif majeur à l'installation de familles. Si les enjeux diffèrent entre les territoires ruraux en déprise et ceux dynamisés par leur proximité avec un pôle urbain ou le développement d'une activité touristique et/ou industrielle, de manière générale, le collège est associé à la vie des bourgs ruraux. Les enjeux territoriaux et le caractère municipal des CEG jusqu'à leur nationalisation au fil des années 1970 explique pourquoi les conflits autour de l'application de la carte scolaire sont particulièrement nombreux en milieu rural. Outre les enjeux territoriaux qui concernent l'ensemble des populations, pour les parents ruraux qui méconnaissent le système scolaire, la proximité avec le collège est un facteur qui prime souvent sur tous les autres. L'internat représente un coût supplémentaire et impacte la vie familiale et les longs trajets vers les pôles scolaires sont considérés comme nuisibles au bon déroulement de la scolarité.

La politique étatique visant à fermer les petites structures d'enseignement au profit de la création de pôles plus importants et polyvalents est ainsi mise à mal en milieu rural où les enjeux dépassent largement la seule sphère éducative. Dans certains cas l'État renonce, dans d'autres il persiste, au gré de l'ampleur de la mobilisation des populations concernées et des relais politiques mobilisés. Finalement, la carte scolaire qui définit le réseau et dessine des zones de recrutement pour les établissements s'adapte aux structures et aux pratiques héritées plus

qu'elle ne les modifie. Elle résulte davantage d'une négociation entre État et acteurs locaux que de l'application systématique d'une politique d'aménagement fondée sur des seuils minimaux d'élèves qui s'avère difficile à appliquer dans les territoires ruraux.

2.2. Tirer parti de son territoire, les stratégies d'autopromotion des CEG

Outre les réactions d'opposition suscitées par la mise en œuvre des projets de carte scolaire, les acteurs locaux agissent en lançant des projets innovants fondés sur leurs spécificités territoriales, permettant à leur établissement d'élargir leur recrutement et donc d'être à l'abri de mesures de carte scolaire pouvant déboucher sur une fermeture. Nous aborderons ici brièvement deux exemples. Tout d'abord, la création d'établissements climatiques accueillant des élèves hors-secteur, dont la poursuite de la scolarité exige des conditions sanitaires particulières, est envisagée pour un certain nombre de collèges et lycées ruraux de montagne de l'académie de Grenoble. C'est le cas à Villard-de-Lans, commune de montagne en périphérie de Grenoble, où un établissement de ce type voit le jour en 1966 grâce à un projet porté notamment par Jean Berthoin, sénateur de l'Isère.

La création de sections sportives constitue également une manière d'accroître l'aire de recrutement et de conférer une image de marque à un établissement, et à travers lui à la commune entière. C'est le cas à Megève où le collège développe une certaine notoriété autour de la pratique de sports d'hiver de haut-niveau, ce qui lui permet d'attirer des élèves hors-secteur qui obtiennent des dérogations. Ces initiatives sont par la suite encadrées par l'Etat qui formalise des sections sports-études. Dans les deux cas, l'idée est de faire du territoire rural un atout plutôt qu'une contrainte dans le cadre d'une carte scolaire encore très rigide.

La politique scolaire est ainsi reçue de manière inégale dans les territoires ruraux, en fonction de leurs caractéristiques géographiques, socio-économiques et politiques. En outre, certains établissements innovent pour dépasser ou adapter les normes définies par la carte scolaire en s'appuyant sur le territoire local. Dans d'autres CEG, le personnel enseignant et les élus locaux cherchent à développer des options nouvelles leur permettant de se rapprocher des CES, de sorte qu'au début des années 1970 les différences entre CEG et CES tendent à s'estomper.

3. La disparition des « collèges ruraux »? (1975-1981)

3.1. Un collège « unique »: vers une disparition des spécificités des collèges ruraux?

Dans le cadre du double réseau de collèges qui caractérise le système scolaire entre 1963 et 1975, l'orientation des élèves de CEG est spécifique. L'analyse des dossiers des conseils d'orientation des élèves de 3^{ème} pour les collèges publics de la Drôme en 1973 fait par exemple apparaître que 66% des élèves de CES s'orientent vers un lycée général contre 41% des élèves de CEG, avec des différences parfois marquées en fonction des établissements, selon qu'il s'agisse par exemple de CES intégrés à une cité scolaire ou autonomes. L'appartenance rurale se surajoute donc aux autres déterminants de l'orientation scolaire (Duru-Bellat, 2001).

En 1975, avec la réforme Haby dite réforme du « collège unique », les CEG disparaissent officiellement. Les collèges ruraux demeurent néanmoins marqués par des spécificités qui sont moins visibles depuis la disparition de leur statut spécifique. En effet, dans les premiers temps de la réforme, peu de choses changent dans ces établissements. Les locaux sont les mêmes, les PEGC restent en poste et la disparition des filières ne constitue pas véritablement une rupture dans ces établissements qui en possédaient peu. De surcroît, une orientation différenciée persiste puisque les élèves ruraux, s'ils poursuivent généralement leurs études jusqu'en 3^{ème}, accèdent moins à la seconde générale que les élèves urbains (Binon, 1982).

3.2. Les territoires ruraux : les grands oubliés de la politique d'éducation prioritaire ?

En 1981, la mise en œuvre du système de ZEP⁵ contribue également à ce processus d'invisibilisation des collèges ruraux. Les critères choisis pour classer un établissement en ZEP ne prennent finalement que peu en compte les réalités territoriales. Il s'agit principalement de critères scolaires, notamment la proportion d'élèves en retard à l'entrée en 6^{ème}, ou de critères sociaux et linguistiques comme la part des non-francophones. En revanche, le temps de trajet n'est par exemple pas un facteur retenu lorsque l'on entreprend de classer les

⁵ Zones d'éducation prioritaire

établissements selon « leur degré d'aisance ou de difficulté » [sic]. La politique à l'œuvre se veut plus proche des territoires mais elle en occulte parfois la géographie quand il s'agit de sélectionner des collèges à classer en ZEP. Dans l'académie de Grenoble, seul un établissement que nous catégorisons comme rural devient une ZEP, celui de Largentière dans le centre-Ardèche, car il est marqué par une forte population d'origine étrangère.

Alors que le caractère rural des établissements était présenté dans les 1960 comme la première cause de l'absence de démocratisation du système scolaire, ce critère tend à disparaître dans le cadre de la politique des ZEP qui met en lumière les établissements urbains, notamment de banlieue. Les conflits perdurent entre d'un côté l'État qui entend rationaliser le réseau scolaire en supprimant des structures jugées trop petites et des élus et populations rurales qui appellent à une meilleure prise en compte des spécificités de leur territoire.

L'établissement scolaire rural représente un lieu toujours singulier, au sein duquel se croisent des enjeux politiques, économiques, sociaux, territoriaux et identitaires, et ce à plusieurs échelles. Au terme de cette présentation, plusieurs aspects ont été mis en évidence quant aux interrelations entre la politique éducative à l'œuvre durant les « décennies modernisatrices » et les territoires ruraux.

Le premier réside dans la mise en évidence des difficultés particulières auxquelles se sont heurtés les réformateurs dans leur politique de reconfiguration du réseau scolaire dans les territoires ruraux. Outre les très faibles densités caractérisant certains territoires ruraux, qui rendent l'application des seuils définis par la carte scolaire peu envisageable, ces difficultés sont liées au statut municipal des CEG et à la complexité des jeux d'acteurs multiscalaires qui se nouent autour des questions d'aménagement scolaire rural. Il s'agit d'une question particulièrement vive dans les territoires ruraux, notamment dans ceux où l'établissement scolaire est associé à la vitalité d'un bourg ou d'une petite ville. Les populations rurales n'ont pas attendu la mise en place de dispositifs de démocratie participative pour s'impliquer dans l'aménagement scolaire. Elles se montrent tout sauf passives, y compris dans une période souvent présentée comme celle de « l'âge d'or » de l'État aménageur. Le réseau de collèges contemporains est donc né de la confrontation permanente de dynamiques *top-down* et *bottom-up*. Il s'agit d'une co-construction plus que de l'application aveugle d'une politique territoriale.

Le second aspect est que les territoires ruraux, dans lesquels l'enseignement est tout particulièrement perçu comme l'un des leviers de transformations économiques et sociales globales, occupent une place majeure dans la politique de « rationalisation » du réseau scolaire entreprise à la fin des années 1950. Malgré la réforme Berthoin, dont le but affiché était de créer les conditions d'une orientation scolaire dépendant des seules aptitudes et plus de l'origine sociale et/ou géographique, il apparaît que l'appartenance à un territoire rural constitue un déterminant fondamental de l'orientation, mais de manière différenciée en fonction des territoires et des temporalités. La réforme du « collège unique », qui met fin au statut de CEG, et le tournant territorial opéré par la politique éducative au début des années 1980 tend à invisibiliser les collèges ruraux, ce qui ne signifie toutefois pas que les effets de territoires sur l'éducation ne soient plus sensibles (Champollion, 2013).

Bibliographie

- Binon J. (1882). *Étude sur la répartition des élèves dans les secondes de détermination*, Paris : MEN, brochure ronéotée.
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Collection *Crise et anthropologie de la relation*. Paris : L'Harmattan.
- Champollion P. (2018). *Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde*, Paris : Cnesco.
- Charlot B. (1994). *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris : A. Colin.
- Duru-Bellat M. (2001). Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? , *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 321-337.
- Gervais M. & Wallon A. [dir]. (1992). *Histoire de la France rurale. 4: La fin de la France paysanne depuis 1914*, Paris : Éd. du Seuil.

Mendras H. (1992). *La fin des paysans*, Paris : Actes sud.

Prost A. (1997). *Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Éd. du Seuil.

QUELLE(S) PHILOSOPHIE(S) DE L'ÉDUCATION POUR LES SEF ?

Pierre Gégout

*Chercheur associé à l'équipe Normes & Valeurs:
Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)*

*Chercheur associé au laboratoire EMA
CY – Cergy Paris Université*

Mots-clés : SEF, philosophie de l'éducation, philosophie analytique

Résumé. Cette contribution souhaite profiter du changement de nom de la 70^e section pour interroger le « territoire » revenant à la philosophie de l'éducation. Ici, le terme « territoire » renverra avant tout aux objets, aux méthodes, aux rôles et aux missions de la philosophie. Il s'agira donc de proposer une caractérisation des rôles et des missions qu'occupe aujourd'hui la philosophie de l'éducation afin d'en réaliser une critique permettant la prise de conscience qu'une autre philosophie de l'éducation est possible. Plus précisément, nous souhaitons montrer que la philosophie de l'éducation française d'aujourd'hui peut être qualifiée de « continentale » et, par conséquent, qu'une philosophie « analytique » de l'éducation reste à construire en France. Nous montrons en dernière partie à quoi pourrait ressembler cette philosophie en nous appuyant sur R. S. Peters et sur la distinction qu'il établit entre les concepts d'éducation et de formation.

1. Introduction

La philosophie est l'une des premières disciplines contributives des sciences de l'éducation. Bien que la philosophie ne soit pas une science, elle est, avec la sociologie et la psychologie, au cœur de cette discipline dès ses débuts. Cela s'explique sans doute par la proximité entre le discours philosophique, par nature théorique, et le discours pédagogique compris comme une théorie de la pratique d'enseignement ou d'éducation. Les écrits de pédagogues comme Freinet, Montessori ou Steiner peuvent en effet entretenir une certaine proximité avec le discours philosophique quand ce ne sont pas les philosophes qui produisent des discours à l'apparence pédagogique (Rousseau, Kant, Dewey...).

Pour autant, depuis quelques années, la philosophie se fait rare au sein des départements de Sciences de l'éducation. Sa place se réduit également au sein des institutions chargées de former les maîtres où elle est le plus souvent confinée à délivrer un catéchisme républicain sur la laïcité et les valeurs de la République.

A l'inverse, les approches jugées plus scientifiques ou plus « utiles » ont le vent en poupe. La psychologie cognitive, les didactiques ainsi que les travaux sur le numérique et le handicap sont mieux considérés. En terme de recrutement universitaire, il est donc préférable de se signaler compétent sur ces domaines là qu'en philosophie. Cette dernière est considérée comme un luxe inutile que les formations ne peuvent plus se permettre : la formation des éducateurs doit d'abord

passer par l'acquisition de savoirs scientifiquement avérés et de capacités de réflexions en lien avec leur pratique. S'interroger sur les finalités de l'éducation, sur la place de l'éthique en éducation ou sur la signification de certains concepts éducatifs n'est pas assez concret ni assez « opérationnel » aux yeux des concepteurs de ces formations.

Face à cette situation, c'est finalement la question des missions de la philosophie de l'éducation qui resurgit. Car fondamentalement, on peut se demander « à quoi sert la philosophie de l'éducation ».

2. Quel(s) rôle(s) pour la philosophie de l'éducation ?

A cette question, il existe plusieurs réponses pratiques que l'on peut constater en regardant comment se réalise aujourd'hui cette philosophie. Je proposerais trois façons de concevoir le rôle de la philosophie de l'éducation qui sont aujourd'hui fréquentes et un quatrième, rare mais qui me semble pourtant la plus intéressante.

- *La philosophie au service de la formation des éducateurs.* Cette philosophie-là correspond à la philosophie telle qu'elle se pratique dans les institutions de formation des maîtres (INSPE) ou d'éducateur au sens large (IRTS). Son objectif est de doter les étudiants de réponses philosophiques qui seront attendues lors des examens et des concours. L'objectif est alors moins de faire des philosophes que de permettre aux étudiants de parvenir à satisfaire aux exigences de l'entrée dans le métier ou de leur formation. Si ces demandes institutionnelles disparaissaient, il est fort possible que la philosophie disparaisse de ces formations.
- *La philosophie comme « supplément d'âme » dans les formations en éducation.* Une fois admis l'importance des connaissances scientifiques et pratiques en éducation, il n'est pas rare qu'on admette que le processus éducatif est malgré tout un processus éthiquement problématique. La question des finalités de l'éducation, de la moralité des moyens d'éduquer, du respect d'autrui... finissent par réapparaître en bout de course. La philosophie se voit alors assigner le rôle de venir compléter une formation scientifique et technique afin d'effectuer quelques rappels et avertissements d'usages, d'ordre éthique notamment. Cette place de la philosophie est assez semblable à celle qui est la sienne dans des cursus d'ingénieur ou de médecine où les problématiques éthiques ne sont pas totalement ignorées. Cependant, la philosophie reste alors marginale et marginalisée puisqu'elle apparaît comme étant « en périphérie » de la formation.
- *La philosophie de l'éducation comme critique politique.* Assez fréquente et plus substantielle, ce genre de philosophie lie la question éducative à la question politique. Plus exactement, il s'agit de profiter de la question éducative pour réfléchir sur l'organisation sociale de la cité. La mise en place de l'approche par compétences est l'occasion de critiquer le libéralisme économique ; la réforme de la formation des maîtres fournit matière à dissenter sur l'autoritarisme de l'État ; une certaine pratique pédagogique permet de lier question éducative et démocratie ; le recours de plus en plus fréquent aux neurosciences en éducation permet de réfléchir à la place des sciences dans la société ; la thématique des « éducations à » autorise à se demander comment l'éducation contribue au changement social...

Ces missions n'indiquent rien de la manière dont elles sont menées. Par exemple, la philosophie de l'éducation est en France souvent abordée dans une perspective historique ou bien associée à des approches psychologiques voire psychanalytiques. Mais dans les deux cas, le travail effectué peut

bien servir à faire comprendre des enjeux de formation, à élargir les perspectives ou à produire une critique politique.

Notons par ailleurs que les usages que je viens de proposer ne sont pas propres à la philosophie *de l'éducation*. Ils sont en fait ceux que l'on associe régulièrement à la philosophie en général, et la philosophie de l'éducation ne fait juste pas exception. Après tout, la crise que rencontre la philosophie de l'éducation n'est rien d'autre que la crise que rencontre la philosophie en général. Mais il est justement une autre mission que l'on peut assigner à la philosophie qui pourrait être celle de la philosophie de l'éducation : l'analyse (critique) des concepts (en éducation).

3. Des missions qui s'appuient sur certains préjugés relatifs à ce que doit être la philosophie

Cette mission est assez rare en philosophie en France. Elle l'est encore plus en philosophie de l'éducation où les autres approches dont j'ai parlé dominant. A l'heure où la 70^e section change de nom, on pourrait se demander si l'occasion n'est pas venue pour la philosophie de l'éducation française de se renouveler en proposant une autre manière de philosopher en éducation, ou une autre façon pour la philosophie de participer à l'entreprise de connaissance en éducation. Mais pour parvenir à cela, il convient de se dégager de certains préjugés sur ce que la philosophie ou le philosophe (de l'éducation) doivent être...

3.1 *Préjugé n°1 : la philosophie de l'éducation doit être utile pour la pratique éducative*

L'une des manières de justifier et de pratiquer la philosophie de l'éducation est de la lier avec la pratique ou la pédagogie. Que l'on parte de pratiques pour aller vers des considérations philosophiques, ou de la philosophie pour retomber sur des considérations pratiques, l'idée est que le discours philosophique doit être en prise avec « le concret ».

On peut parfaitement comprendre et même justifier ce point de vue. Les cursus de formation dans lesquels sont donnés des cours de philosophie de l'éducation regroupent des étudiants aspirant à devenir des éducateurs (au sens large), donc des individus souvent très intéressés par des connaissances voire des « trucs et astuces » pratiques. A partir du moment où cet intérêt ne devient pas exclusif, il n'y a là rien de problématique. Et il peut effectivement être intéressant de lier questionnement pratique/pédagogique et questionnement philosophique.

Là où un problème peut émerger, c'est lorsque la philosophie de l'éducation ne tirerait sa légitimité que relativement à une pratique ou une pédagogie. Le questionnement philosophique a une autonomie propre qui doit être respectée si l'on souhaite le mener correctement. Les considérations pratiques ou empiriques ne sauraient être tenues pour des limites à ce raisonnement. Voilà pourquoi si un lien entre la théorie philosophique et un ensemble de pratiques pédagogiques peut être fait (dans un sens ou dans l'autre), les étudiants doivent être avertis qu'il s'agit tout de même de deux registres indépendants. Du côté des formateurs, le traitement philosophique doit aussi pouvoir se faire sans rapport avec la pratique. Car c'est une chose de former à la réflexion pratique ou pédagogique, c'en est une autre de former à la réflexion théorique ou proprement philosophique.

3.2 Préjugé n°2 : La philosophie de l'éducation doit toujours donner de la « hauteur de vue », aborder des grandes questions

Une autre approche que l'on peut retrouver dans les cursus de formation en éducation est celle qui assigne à la philosophie de l'éducation l'objectif de faire « prendre de la hauteur » aux étudiants. Il s'agit là d'une conception opposée à la précédente et qui résonne assez bien avec la mission « supplément d'âme » ou « critique » dont nous parlions plus avant.

Il n'est pas question ici de prendre le contre-pied de cette idée car, de toute évidence, la philosophie est toujours une entreprise qui se veut « abstraite » et, partant, toujours un peu « générale ». En revanche, nous souhaiterions attirer l'attention sur ce qui se cache derrière cette idée de traiter « de grandes questions ». Il n'est pas rare en effet que sous couvert de traitement de question ayant attiré à l'éducation (e.g. la laïcité, la morale...), le discours philosophique se mue en de grandes considérations à larges hauteurs de vue dans lesquelles l'éducation n'est plus qu'un point de détail. Ce discours cesse alors d'être lié, même de loin, à la question éducative et est bien plus l'occasion pour le philosophe ou formateur de traiter un sujet qui l'intéresse que de proposer une réflexion en philosophie de l'éducation. Par exemple, parce que la question de la laïcité est effectivement une question touchant l'éducation, scolaire notamment, il n'est pas impossible de justifier un discours de « philosophie de l'éducation » où il est davantage question de démocratie, de république, de libéralisme ou de tolérance que d'école, d'éducation, d'apprentissage ou d'instruction. Bref, l'éducation sert alors de prétexte au philosophe de l'éducation pour faire autre chose que de la philosophie de l'éducation.

Le problème ici n'est pas qu'un philosophe souhaite aborder un sujet différent voire sans rapport avec l'éducation. Le problème est que cela soit considéré comme de la philosophie de l'éducation... sous prétexte qu'un lien avec l'éducation et la problématique choisie peut être tissé. La philosophie de l'éducation est alors instrumentalisée pour faire autre chose tandis que de nombreuses questions éducatives attendent d'être traitées.

En outre, cette façon de considérer que la seule manière de « prendre de la hauteur » en philosophie de l'éducation consisterait à quitter le champ éducatif est une erreur. Comme nous le proposerons ci-après, il nous semble que la pratique de la philosophie de l'éducation peut tout à fait concilier travail abstrait, théorique, général, et attention au détail, minutie, technicité, précision. Réfléchir à la signification de concepts précis utilisés en éducation (comme « sanction », « apprentissage », « autorité » etc.) ou analyser certains principes éducatifs (comme « c'est en faisant qu'on apprend » ou « l'éducation est synonyme de socialisation ») peut tout à fait se faire en utilisant les outils de abstraits et théoriques de la philosophie sans se perdre dans des considérations vaporeuses et amphigouriques aux allures post-modernes.

3.3 Le philosophe de l'éducation doit être politiquement engagé en matière d'éducation

Ce préjugé découle d'un préjugé plus général touchant ce que devrait être un philosophe. Il a été mis à jour par Romain Pudal dans son article traitant de « la difficile réception de la philosophie analytique en France » (Pudal, 2004). En résumé, en France, le philosophe (de l'éducation ou non) est considéré ou se considère comme un intellectuel. Or, l'intellectuel « *se caractérise par l'intervention dans le débat public au nom d'une compétence et de valeurs reconnues dans le champ spécifiquement intellectuel* » (Pudal, 2004, p. 86). Autrement dit, le philosophe (de l'éducation) se doit d'avoir une compétence académique en philosophie (de l'éducation), compétence qui est censée l'autoriser et légitimer ses prises de parole et de position dans le débat public. Notons bien que le terme « débat public » est ici entendu dans un sens large. Cela signifie qu'il n'a pas à porter sur un domaine d'expertise de l'intellectuel. Concrètement, le philosophe de l'éducation est censé avoir une légitimité à parler non seulement de philosophie de l'éducation, mais également de problèmes relatifs à l'éducation en général voire de problèmes touchant le

domaine public ou politique. On comprend dès lors pourquoi ce préjugé rend tenace le précédent : l'éducation n'est qu'une entrée possible pour le philosophe de l'éducation qui peut tout à fait se permettre de parler d'autre chose, en tant qu'intellectuel.

Mais ce préjugé ne rend pas seulement légitime les prises de paroles publiques du philosophe de l'éducation. Il exige également de lui qu'il s'engage en faveur d'options politiques ou éducatives. Autrement dit, le philosophe de l'éducation ne doit pas seulement prendre la parole publiquement pour produire une analyse d'un problème en rapport ou non avec l'éducation. Il doit trancher ce problème, choisir son camp pédagogique. En France, très typiquement, cela se perçoit dans l'opposition schématique et critiquée mais tout de même structurante pour le débat public, entre les intellectuels / philosophes « républicains » et les intellectuels / philosophes « pédagogues ». Bien sûr, il n'est pas rare d'entendre ou de lire, de la part de philosophes de l'éducation combien cette opposition binaire est réductrice. Mais prendre position publiquement pour un camp ou pour un autre, comme prendre position contre cette opposition, c'est tout dans tous les cas s'exprimer publiquement et prendre position sur une thématique « politique ».

A l'opposé de cette conception se trouve celle du philosophe comme universitaire professionnel, comme spécialiste de certaines questions précises ou comme « technicien ». Cette conception n'interdit aucunement le philosophe de s'engager politiquement ou d'avoir certaines opinions, étayées ou non par les connaissances qu'il a pu acquérir dans un cadre professionnel. Cependant, cette conception distingue ce qui relève de l'homme, du citoyen et ce qui relève du philosophe, du professionnel. Ce dernier n'a alors d'avis « scientifiquement » tranché que relativement aux questions dont il est professionnellement spécialiste. Pour le reste, s'il n'est évidemment pas interdit d'expression et s'il peut même puiser dans ses connaissances matière à argumentation, il ne saurait se prévaloir de sa casquette de « philosophe » pour asseoir ses convictions politiques ou personnelles. En fait, cette conception considère que le philosophe n'est pas mieux placé que le scientifique ou que n'importe quel travailleur pour disserter sur des sujets généraux qui excède son champ d'expertise. Le physicien ou le plombier n'ont pas de compétence spéciale pour parler de vaccination obligatoire ou de limitation de vitesse sur les routes nationales ; il en va de même pour le philosophe (de l'éducation).

Il s'ensuit que le travail du philosophe de l'éducation n'a pas nécessairement à comprendre une part d'intervention publique pour dénoncer telle réforme éducative ou faire la promotion de telle méthode pédagogique. Certes, il ne lui est pas interdit d'avoir ces opinions et de les partager. Mais il ne doit alors pas s'abriter derrière son statut de philosophe professionnel. Il ne lui est pas non plus interdit de faire de certains sujets d'actualité le point de départ de ces enquêtes philosophiques. Mais il ne saurait se prévaloir d'avoir définitivement prouvé l'intérêt ou l'inanité de ceux-ci. C'est donc à une forme d'humilité du philosophe que cette autre conception appelle.

3.4 La philosophie de l'éducation doit toujours faire place à la dimension historique ou à une autre discipline plus empirique (psychologie, sociologie...)

La philosophie de l'éducation française, comme la philosophie française en général a du mal à se départir d'une approche historique des problématiques qui sont les siennes. Concrètement, le traitement d'une problématique en philosophie de l'éducation semble devoir impérativement passer par une remise en contexte historique censée être un passage obligé.

Il n'est pas question de remettre en cause l'intérêt des approches historiques ou pluridisciplinaires de problème éducatifs ou non. Néanmoins, on fera remarquer que :

1. La philosophie n'est pas l'histoire. Ce qui signifie que la philosophie et l'histoire sont des disciplines qui obéissent à des normes et des méthodes différentes qu'il est difficile de maîtriser sans se spécialiser. Ceci explique sans doute pourquoi aucun historien estime devoir

examiner philosophiquement son sujet historique pour prétendre l'avoir correctement traité : son travail est celui de l'historien, pas celui du philosophe. Dès lors, on voit assez mal pourquoi et comment un philosophe se devrait de réaliser quelques détours historiques pour traiter sa problématique philosophique... A moins que celle-ci ne soit historique, auquel cas, sans doute serait-elle mieux traitée en histoire qu'en philosophie...

2. Tout problème, philosophique ou non, ne retire pas les mêmes bénéfices à être éclairé par une approche historique. Plus généralement, les disciplines empiriques, celles qui étudient le réel par l'observation (fut-elle indirecte comme c'est le cas en histoire), se consacrent à des questions empiriques. Elles cherchent à rendre compte d'un phénomène présent ou passé à l'aune des éléments tangibles qu'elles recueillent selon leur méthodologie. Mais ce n'est précisément pas l'objet de la philosophie qui, d'une certaine manière, ne se cantonne pas à l'existant, fut-il seulement possible matériellement. Seul le logique compte pour la philosophie. En outre, les disciplines empiriques n'ont pas de prétention normative contrairement à la philosophie. Celle-ci n'hésite pas à dire ce qui doit être, relativement à des arguments, et ne se contente pas de dire ce qui est. En conséquence, le détour par l'histoire, ou par n'importe quelle autre science, n'est en rien un impératif de la philosophie elle-même mais davantage le reflet de choix dans la manière de faire de la philosophie.
3. Une autre option, bien plus ancienne et traditionnelle, consiste en un traitement direct des problématiques philosophiques. Par « traitement direct », nous voulons simplement dire que la philosophie n'a pas besoin de convoquer des approches scientifiques ou empiriques pour se déployer. Elle utilise ses propres méthodes d'analyse conceptuelle et tente de répondre aux questions qu'elle pose dans la stricte perspective philosophique. Cela ne lui interdit pas de mentionner des apports scientifiques ou d'aborder des points plus « pratiques » mais cela ne l'y oblige pas non plus.

4. Quelle autre philosophie de l'éducation ? Un exemple avec R. S. Peters

Tout ceci étant dit, quelle proposition positive de la philosophie de l'éducation pouvons-nous faire qui rompe avec les missions et les préjugés de la philosophie de l'éducation en France ?

En terme de « mission », nous proposerions que la philosophie de l'éducation se contente d'être une entreprise d'analyse (critique) des concepts ou des expressions employées en éducation ou en formation. Son objectif devrait être de définir les termes du mieux possible, d'en relever les usages pertinents et les usages fautifs (parce que contradictoires ou incohérents). S'il peut sembler à première vue que cette entreprise soit relativement pauvre ou terre-à-terre, il suffit de s'intéresser un peu aux travaux de R. S. Peters sur la signification du concept « d'éducation » ou à ceux de I. Scheffler sur les rapports entre les concepts d'enseignement et d'apprentissage pour voir que ce n'est pas le cas. En outre, cette approche est loin d'être si austère ou éloignée de la pratique qu'elle peut en avoir l'air.

En nous appuyant justement sur les travaux de Peters que nous venons d'évoquer, nous pouvons faire la démonstration :

1. Du genre de philosophie à laquelle nous pensons et qui rompt avec le modèle traditionnel de la philosophie de l'éducation en France ;
2. De ses modalités de fonctionnement, de son style, de ses méthodes d'investigation ;
3. De son utilité à des fins de formation et de d'éducation ;
4. De sa pertinence critique, par exemple en interrogeant le changement de nom de la 70^e section.

Dans « Education as initiation » (Peters, 1965), R. S. Peters s'emploie à analyser le concept d'éducation et notamment à le distinguer de concepts proches comme celui de socialisation et de formation. Son objectif n'est pas de développer une approche historique ou psychologique du processus d'éducation. Il ne s'appuie pas sur des textes historiques ou des travaux de psychologue

pour décrire l'éducation. Son propos consiste simplement à délimiter les contours de ce qu'est l'éducation non pas empiriquement ou pratiquement mais conceptuellement.

Dans ce texte, Peters fait remarquer que la plupart des propos (non philosophiques du moins) sur l'éducation l'envisagent toujours sous le prisme de sa fonction. Il s'agit alors moins de se demander ce qu'est l'éducation qu'à quoi elle sert. Ainsi, l'économiste l'envisage comme un processus de qualification professionnelle, le sociologue comme un processus de reproduction de la société *via* la transmission de normes, et certains psychologues la pensent comme un moyen thérapeutique. Mais aucune de ces approches ne s'intéresse à l'éducation elle-même puisqu'elle est postulée pour ensuite être rapprochée d'une fonction.

Il est intéressant de noter combien de nombreux écrits sur l'éducation en philosophie de l'éducation souscrivent à une approche « fonctionnaliste » du genre de celles que critique Peters, et non à la perspective de celui-ci. Par exemple, les écrits d'Arendt, souvent cités, envisagent l'éducation comme un moyen pour les générations adultes de former les jeunes générations au monde dans lequel elles viennent d'arriver. L'approche de Peters ne dénote donc pas uniquement relativement à certaines approches disciplinaires non-philosophiques : elle dénote aussi dans le champ de la philosophie de l'éducation.

Ce que soutient Peters, c'est que ce genre d'approche envisage toujours l'éducation sous le prisme de ses fins extrinsèques. D'une certaine manière, il s'agit de conceptions « instrumentalistes » au sens où l'éducation est toujours conçue comme un instrument au service d'une certaine fin. Ce que propose Peters, c'est, à l'inverse, d'envisager l'éducation en elle-même. Le philosophe propose alors trois critères permettant de caractériser conceptuellement l'éducation.

- **Critère n°1 ou critère « axiologique »** : *l'éducation est le processus volontaire par lequel un état d'esprit désirable en lui-même se développe.*
- **Critère n°2 ou critère de la valeur des moyens** : *l'éducation implique des moyens de transmission qui cherchent à cultiver une sensibilité émotionnelle et rationnelle, ainsi qu'une forme d'engagement épistémique.*
- **Critère n°3 ou critère de totalité** : *l'éducation porte sur l'être humain dans son entier, non sur une spécificité seulement.*

Ces trois critères permettent non seulement de caractériser l'éducation mais également de se départir de concepts voisins avec lesquels elle est parfois confondue. C'est le cas du concept de « formation ». En effet, la formation peut ne respecter aucun de ces critères, *a fortiori* elle ne respecte pas, par définition, le dernier d'entre eux.

Soit la formation professionnelle de « trader ». L'objectif d'un trader est d'acheter des produits financiers et de les revendre en faisant une plus-value sur les marchés. La formation de trader repose essentiellement sur la connaissance des mécanismes des marchés, des règles d'échanges, de l'estimation des risques etc. bref, de connaissances permettant d'accomplir sa mission de réaliser une plus-value. Être un bon trader, c'est être capable de générer de la plus-value dans les règles. Or ces règles comme les produits qui s'échangent sur les marchés ne tiennent pas compte des conséquences concrètes qui découlent de ces transactions. Derrière ces produits, derrière les chiffres il y a des vies humaines en jeu et acheter et vendre des produits financiers sans considérations pour les conséquences concrètes de ces échanges peut être considéré comme une forme d'irresponsabilité.

L'état d'esprit désirable pour être un bon trader n'est pas un état d'esprit désirable en soi. Nul ne peut souhaiter être capable de s'aveugler sur les conséquences de son action. Nul ne peut souhaiter développer un sentiment de réussite parce qu'il est parvenu à dégager, en spéculant, une plus-value importante. Ce ne sont pas là des états d'esprit que l'on peut vouloir en eux-mêmes mais, au mieux, parce qu'ils permettent de performer dans un certain cadre. En somme, on ne devient pas une meilleure personne en suivant une formation de trader, bien au contraire. Voilà pourquoi la

formation de trader ne respecte pas le premier critère et n'est donc pas assimilable à de l'éducation.

Il n'est pas impossible que la formation de trader permette à ceux qui la suivent de cultiver une forme de sensibilité émotionnelle et rationnelle et une forme d'engagement épistémique. Par exemple, les cours de mathématiques appliqués aux transactions financières peuvent indirectement titiller la fibre mathématique de certains étudiants. Mais il est clair que l'objectif de la formation n'est pas de faire de ses étudiants des économistes, des mathématiciens ou des juristes spécialistes du droit des affaires. L'objectif est d'en faire des professionnels opérationnels « rentables » dans la salle des marchés. Par conséquent, ces cours ne visent pas à cultiver sensibilité émotionnelle et rationnelle et une forme d'engagement épistémique. Cela ne signifie pas qu'elles ne peuvent pas produire cela mais que ce ne sont pas là leur objectif. Cela suffit pour montrer que les formations de traders peuvent tout à fait se faire sans respecter le second critère. Ce qui fait qu'elles ne peuvent automatiquement être assimilées à l'éducation.

Il est évident, pour la même raison, que ces formations ne respectent pas le troisième critère. Mais ce troisième critère n'est en réalité respecté par aucune formation étant donné que, par définition, une formation ne porte pas sur l'être humain dans son entier, mais sur une spécificité seulement. En l'occurrence, la formation de trader porte sur la spécificité que constituent les compétences professionnelles des traders. Voilà pourquoi la formation de trader ne respecte pas non plus le troisième critère ce qui fait qu'on ne peut parler « d'éducation des traders ».

Un raisonnement similaire pourrait être fait à propos de toutes les formations. Nous verrions alors qu'aucune d'elle ne respecte le troisième critère, ni sans doute le second, bien que certaines puissent respecter le premier. Pensons par exemple à la formation de médecin, permettant d'acquérir des compétences et des connaissances ayant de la valeur en elles-mêmes : nous aimerions tous être capables de nous soigner et de soigner autrui... alors que nous n'aimerions pas tous être capables de vendre et d'acheter des produits financiers. En effet, alors que soigner est toujours un bien, la spéculation est au moins potentiellement un mal. Mais même la formation de médecin ne saurait être assimilée à une éducation. Car malgré la complexité de cette formation, elle ne vise pas l'être humain dans son entier mais bien uniquement dans sa capacité à soigner. Elle reste donc fondamentalement étroite. Voilà pourquoi, dit Peters, il faut se garder de confondre « éduqué » et « instruit » ou « formé ». Un médecin peut être très bien formé et être capable d'apporter les meilleurs soins existants ; il n'en reste pas moins qu'il peut être très mal éduqué en adoptant un mode de vie immoral ou en étant incapable d'accorder de la valeur à ce qui est bien, beau ou vrai.

Le concept d'éducation est bien plus large que celui de formation. Et même si ce qu'il se passe dans le cadre d'une formation peut contribuer à une forme d'éducation, il ne s'en suit pas qu'une formation est éducative.

5. Conclusion

Le changement de nom de la 70^e section n'implique pas nécessairement une modification de ce que doit être la philosophie de l'éducation car le concept de formation est plus étroit que celui d'éducation. Ce changement de nom ne constitue donc pas, du point de vue conceptuel, une extension du champ d'investigation philosophique. D'une certaine manière, enquêter sur ce qu'est l'éducation, c'est déjà, en creux, enquêter sur ce qu'est la formation, celle-ci étant entendue comme une branche de l'éducation (mais non toute l'éducation elle-même).

En revanche, la porosité des concepts en éducation fait qu'il est plus que jamais nécessaire que la philosophie de l'éducation adopte des méthodes d'investigation plus précises sans quoi le risque est grand qu'éducation et formation en viennent à être confondues. Le concept « d'éducation à », très en vogue aujourd'hui dans le champ des « Sciences de l'éducation et de la formation », est typiquement propice à ce genre de confusion puisque, par définition, une éducation ne peut pas être « à ». C'est là le propre d'une instruction ou d'une formation. Ainsi le concept « d'éducation à », mériterait-il d'être analysé philosophiquement selon les standards que nous avons défendus. Cette analyse montrerait sans doute que ce concept est douteux et qu'il participe à la confusion

entre éducation et formation. A l'heure du changement d'appellation de la 70^e section, un tel rappel me semblerait salutaire.

Bibliographie

- Archambault R., (ed.) (1965/2010). *Philosophical analysis and education*, Londres : Routledge & Kegan Paul
- Baillargeon N., (2013). *L'éducation*, Paris : Garnier Flammarion
- Baillargeon N., (2015). La philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation : un témoignage, *PhaenEx*, n°10, pp. 1-10.
En ligne : <https://phaenex.uwindsor.ca/index.php/phaenex/article/view/4454/3629>
- Egea-Kuehne D., (1997). Note de synthèse : Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone. *Revue française de pédagogie*, volume 121, 1997. L'éducation comparée. pp. 141-155
- Forquin, J-C., (1989). Note de synthèse : La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, volume 89, 1989. pp. 71-91
- Pouivet, R., (2008), *Philosophie contemporaine*, Paris : PUF
- Pudal, R., (2004). La difficile réception de la philosophie analytique en France, *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, volume 2 (n°11), p. 69-100.
- Reid L. A., (1965). Philosophy and the theory and practice of education. Dans Archambault R. (ed.), *Philosophical analysis and education* (p. 12-25), Londres : Routledge & Kegan Paul
- Scheffler, I., (1998). Modèles philosophiques de l'enseignement, *Le Télémaque*, pp. 90-103
- Scheffler, I., (2003). *Langage de l'éducation*, Paris : Klincksieck
- Scheffler, I., (2011). *Les conditions de la connaissance. Introduction à l'épistémologie et à l'éducation*, Paris : Vrin

Thématique : Expériences et Pédagogie

« JE VOIS MES SOURCES » : FREINET ET SON TERRITOIRE

Henri Louis GO

Université de Lorraine LISEC (EA 2310)

Mots-clés : Nature ; paysage ; enfance ; Freinet

Résumé. « Il est des sources qui ne sont que d'eau fraîche et claire, mais dont l'approche reste comme une bénédiction. Dans les moments les plus pénibles de ma vie (...), je vois mes sources » (Freinet, 1994, I, p. 27). Cette contribution vise à dégager un aspect essentiel de la pensée freinetienne, qu'Élise Freinet historiographe a toujours souligné, mais qui a été enseveli (Foucault, 1997) par les commentateurs. Il s'agit du rapport intime qu'entretenait Freinet avec la "nature", ou plus exactement les « milieux » (Berque, 2014) ruraux et leur esthétique. L'épistémologie freinetienne est difficile à caractériser, car il cherche constamment à éviter les grandes catégories en usage dans les sciences humaines. La mesure visuelle du territoire comme paysage laisse percevoir les valeurs qui animent au départ Freinet et Élise, dans une lecture presque éthique : ce n'est pas la particularité du lieu lui-même qui les inspire, mais la position élevée du site où ils ont implanté leur *réserve d'enfants* en 1934, procurant l'impression de s'affranchir des pesanteurs de l'école close sur elle-même, un sentiment de liberté, une ouverture sur des possibles...

Cette contribution vise à évoquer un aspect essentiel de la pensée freinetienne, qu'Élise Freinet historiographe a toujours souligné, mais qui a été enseveli (Foucault, 1997) par les commentateurs. Il s'agit du rapport intime qu'entretenait Freinet avec la « nature », ou plus exactement les paysages, les « milieux » (Berque, 2014) ruraux et leur esthétique.

Faire l'histoire des paysages ou des milieux au moyen de cartes ou de textes est une pratique classique en géographie ou en histoire. Depuis le XXe siècle, avec l'appui de la *photolalie* par exemple, elle permet aussi de resserrer, entre les habitants et leur environnement proche, des liens parfois distendus pendant plusieurs décennies en les encourageant à se réapproprier – ne serait-ce que de façon mémorielle – des aspects de leur territoire. Cette *photolalie*, comme le disait Denis Roche (1988), joue sur la continuité visuelle de deux clichés et le dialogue qui s'instaure entre les deux images. En dehors des légendes, en dehors de l'ancrage et du sens qu'impose le texte, deux photos juxtaposées peuvent se mettre à converser l'une avec l'autre. Si l'on intègre l'action humaine dans et sur le milieu dit « naturel », nous pouvons considérer qu'il n'y a plus de milieu naturel parce que, si le milieu est toujours tributaire de données naturelles, il est largement modifié par les activités humaines. Le *milieu* est donc un espace naturel aménagé par l'intervention anthropique, entourant un groupe humain sur lequel il agit, et dont les diverses contraintes retentissent sur l'état et le comportement. Le concept de *milieu* est donc devenu « un mode universel et obligatoire de saisie de l'expérience et de l'existence des êtres vivants et on pourrait presque parler de sa constitution comme catégorie de la pensée contemporaine » (Canguilhem, 1965 : 129), et s'agissant de s'intéresser à la façon dont l'homme vit et habite dans l'espace en général, il me paraît incontournable de comprendre le rapport freinetien aux paysages.

J'avais intitulé cette communication : « *Je vois mes sources* » : *Freinet et son territoire*. Mais j'entends plusieurs choses lorsque je parle de « son territoire ». D'abord le milieu dans lequel a grandi, jusqu'à 11 ans, Célestin Freinet, le petit village de Gars dans l'arrière-pays des Alpes-Maritimes. J'y entends aussi les zones dans lesquelles l'Aspirant Freinet a combattu en 1916-1917, car la lecture de son Carnet de guerre donne un aperçu saisissant de ce que l'on pourrait appeler son territoire de soldat. Nous devrions également étudier comment l'instituteur Freinet s'est territorialisé et déterritorialisé entre les postes qu'il a occupés et ses nombreux voyages. Ce qui est évidemment particulièrement intéressant, c'est d'essayer de comprendre la logique freinetienne à l'œuvre dans l'institution de l'École Freinet à Vence à partir de 1934. Enfin, il faudrait entendre territoire au sens symbolique et quasiment au sens bourdieusien de champ – ici ce serait le champ pédagogique scolaire – et de luttes dans ce champ.

Dans toute cette histoire du rapport de Freinet à « son » territoire, son propre témoignage nous dit que l'eau était pour lui comme un recours-barrière, selon un concept qu'il utilisait pour décrire les transactions de la personne humaine dans et avec ses milieux : « Il est des sources qui ne sont que d'eau fraîche et claire, mais dont l'approche reste comme une bénédiction. Dans les moments les plus pénibles de ma vie (...), je vois mes sources » (Freinet, 1994, I : 27).

Je déroulerai mon propos en deux points : je présenterai d'abord l'École Freinet comme territoire freinetien, et j'exposerai en deuxième point l'idée de la valeur d'un territoire pour le champ pédagogique.

1. L'École Freinet comme territoire freinetien

Que Freinet ait conçu son école comme un lieu *paysagé* en fonction d'un système d'action, cela ne fait aucun doute. J'ai pu dire que tous les témoignages montrent Freinet à Vence comme un arpenteur dans son domaine, comparable au marcheur Thoreau observant que « vivre beaucoup en plein air, dans le soleil et le vent, assurément créera un tempérament d'une certaine rudesse » (1995 :18). C'est aussi ce que dit Freinet – qui avait lu Thoreau – des pensionnaires de sa *réserve* : « Ces enfants, qui sont des enfants du soleil et de l'air libre, échappent par leur seul aspect à toute notion de scolastique : leurs visages éclairés d'intelligence vive, leurs gestes de confiance, leur fierté naturelle dans un laisser-aller vestimentaire impossible à corriger les marquent d'une sorte de noblesse instinctive » (cité par Élise Freinet, 1974 : 307). Thoreau prône le commerce des forêts sombres et de la nature sauvage, et c'est celle que connut Freinet dans son enfance à Gars.

La vue de Gars au début du XXe siècle nous permet d'imaginer dans quel bout du monde le petit Célestin a passé les premières années de sa vie : « J'étais seul maître de mon troupeau, une trentaine de brebis et de chèvres, comme un vrai berger. Je l'emmenais vers les endroits que je savais riches en herbe délectable. Je m'asseyais, je parlais à mes bêtes et à mon chien, je mangeais quand les brebis rumaient sagement à l'ombre, et je rentrais si tard que ma mère s'impatientait parfois et envoyait mon frère à ma rencontre. C'étaient des journées ineffables, qui m'ont donné les plus pures satisfactions qui aient marqué ma vie d'enfant » (Freinet M, 1997 :17). Certes, la nature dans laquelle l'école fut implantée à Vence n'est pas tout à fait de cet ordre-là. Au contraire, comme je l'ai dit indiqué, elle a été *instituée*. Mais il ne faut pas se méprendre sur la fonction de cette nature, et en regarder de plus près l'institution.

D'abord, le paysage est ce que l'on voit d'un point culminant, en regardant au loin. Cette vue icarienne est chronologiquement le premier rapport de Freinet au paysage du Haut-Pioulis, tel que le décrit Élise : « au loin l'horizon insondable de la mer, les îles de Lérins, les découpes souples de la côte et, le soir, les constellations des lumières de la ville donnant la réplique à celles du ciel... En bas, dans le fond de la vallée, la rivière chantante de la Cagne d'où nous sépare la pente abrupte de notre promontoire » (1974 : 23). Cette mesure *visuelle* perceptive du territoire laisse deviner les valeurs qui animent au départ Freinet et Élise, dans une lecture presque *éthique* du paysage : ce n'est pas la particularité du lieu lui-même qui les inspire, mais la position élevée d'un tel site, procurant l'impression de s'affranchir des pesanteurs de l'école close sur elle-même, un sentiment de liberté, une ouverture sur des possibles... Mais de cette première lecture commence à poindre la perspective d'aménagement que l'on connaît, chez Freinet, sous le nom de milieu riche, et l'intérêt qu'il porte à un tel paysage ouvert est mu par la force imaginaire de l'éducateur, regardant cet espace dans la visée appropriative de ce qu'il veut y faire. La beauté de l'espace et l'intérêt que l'on y trouve ne sont donc pas réductibles à sa sauvagerie naturelle : c'est l'aménagement de cet espace qui va renforcer son statut de paysage. Le paysage est forcément situé en-deçà de l'horizon, l'on a besoin pour vivre de dessiner un milieu dont la détermination constitue une sorte de règle du jeu du paysage.

Pour Élise Freinet sont associés le caractère sauvage du lieu et l'action des hommes pour l'aménager. Cet aménagement sera pensé dans l'esprit *écouménal* dont parle Augustin Berque, visant à habiter intelligemment l'espace, c'est-à-dire *équilibrer de façon pertinente le projet humain avec le donné du site*, en l'occurrence une campagne qui reste une campagne.

Freinet n'eut de cesse, dans tous ses écrits, de se prononcer en faveur de la modernité : il entendait être l'un de ses acteurs. Freinet n'est pas un passéiste, lorsqu'il écrit : « il y eut, dans le passé, d'autres causes d'abrutissement encore plus néfastes et que la science actuelle, au service de conditions économiques et sociales plus humaines, a fait disparaître à peu près totalement » (1994, T1 : 66). Cette modernité technoscientifique devra se déployer dans une recherche d'équilibre intelligent avec la terre. Freinet était paradoxalement moderne, puisqu'il a toujours pensé le rapport des hommes aux milieux dans l'optique écouménale. La *réserve* construite par Freinet ne vise pas à parquer les enfants dans un lieu clos, mais à expérimenter une sorte de paysage scolaire « démesurable » par l'analyse inventive du milieu qu'il opère¹, et la *trajection* qu'il pratique dans ce milieu compris comme milieu

¹ « Un paysagiste comme Bernard Lassus insiste sur le rapport entre le *mesurable* de l'environnement et l'*incommensurable* des paysages, et introduit la notion de *démesurable* : cette échelle poétique qu'instaure le paysagiste ou l'habitant-paysagiste quand il joue, par exemple, sur le degré d'artificialité de l'environnement » (Berque, 2000a : 151).

d'une *praxis* humaine : si le paysage se laisse voir, il se définit institutionnellement par la façon d'agir des hommes qui inscrivent leur existence dans ce milieu.

2. Valeur d'un territoire

Si la pédagogie et l'art d'enseigner consistent à transmettre une culture à la génération des nouveaux-venus, à leur faire rencontrer des œuvres humaines, Freinet dénonçait pourtant « l'impasse où nous a abandonnés la culture » (Freinet, 1994, I : 28). Ce que l'on voit d'un paysage, ce que l'on en attend, et la façon dont on cherche à le représenter, tout cela est sous-tendu par des valeurs qu'une culture favorise. Cette position rousseauiste demande au pédagogue d'apprendre à retrouver ce qui nous lie à la nature pour faire émerger du sens, parce que le paysage est pour nous le milieu d'expérience de notre « lien au lieu » (Berque, 2014), et ce qui ouvre le regard à un *ailleurs*.

L'épistémologie freinetienne est difficile à caractériser, car il cherche constamment à éviter les grandes catégories en usage dans les sciences humaines. On ne comprend pas l'approche freinetienne des problèmes pratiques si on l'enferme dans une idéologie passiviste, comme cela a beaucoup été dit notamment à partir des critiques énoncées par Fernand Oury. Dans le style de pensée de Freinet, la terminologie est vitaliste. Lorsque Freinet affirme que *la vie est* (Freinet, 1994, II), il ne s'agit pas d'un principe métaphysique à la Parménide, mais d'une expérience première. Ce que Freinet appelle ainsi *la loi de la vie* désigne la façon dont se construit l'action humaine dans le milieu.

La mesure visuelle du territoire comme paysage laisse percevoir les valeurs qui animent au départ Freinet et Élise, dans une lecture presque éthique : ce n'est pas la particularité du lieu lui-même qui les inspire, mais la position élevée du site où ils ont implanté leur *réserve d'enfants* en 1934, procurant l'impression de s'affranchir des pesanteurs de l'école close sur elle-même, un sentiment de liberté, une ouverture sur des possibles... Mais de cette première lecture commence à poindre la perspective d'aménagement que l'on connaît, chez Freinet, sous l'expression de « milieu riche », et l'intérêt qu'il porte à un tel paysage ouvert est mu par la force imaginaire de l'éducateur, regardant cet espace dans la visée appropriative de ce qu'il veut y faire.

Ce lieu paysagé, ce milieu local, peut être désigné par le terme grec *khora* (pour le distinguer du *topos* plus abstrait) qu'Augustin Berque définit poétiquement comme la demeure (*oikos*) de l'être humain, « déploiement existentiel qui se poursuit en chaque être humain, et qui de ce fait a toujours excédé la définition géographique des corps » (2000b :14), *relation* de l'humanité avec l'étendue terrestre, et sa manière *pertinente* de l'affecter. Freinet en précise l'esprit : « Nous disons souvent que l'œuvre éducative doit avoir de puissantes assises matérielles, que les considérations, habituellement négligées, de locaux, d'installation, d'alimentation sont à la base même de notre pédagogie » (cité par Élise Freinet, 1974 : 33).

Conclusion

On peut donc parler d'une *micro-logie*, à propos du fonctionnement de l'École Freinet, au sens où, bien qu'elle soit une école de la République, elle possède sa logique propre. Mais cette logique propre n'est pas le destin normal de l'école républicaine. Pour Freinet, il s'agissait en effet d'expérimenter à Vence une nouvelle forme scolaire, dans le but de l'exporter ensuite partout où ce serait possible. Les militants de la « pédagogie Freinet » disent que cette pédagogie n'est pas expérimentale, qu'elle fonctionne depuis maintenant presque un siècle, mais ce n'est pas tout à fait ainsi qu'il faut dire les choses dans la mesure où Freinet distinguait entre les réformes que pouvaient *déjà* mettre en œuvre tous les instituteurs dans leur classe quel que soit le contexte, et ce qu'il cherchait lui-même dans son école de Vence. C'est pourquoi, en parodiant Freinet, nous pourrions dire que pour saisir l'œuvre freinetienne, c'est en allant à Vence que nous voyons nos sources.

Bibliographie

- Berque A. (2000). *Écoumène- Introduction à l'étude des milieux humains*. Belin : Paris.
- Berque, A. & al. (2014). *Le lien au lieu*. Bastia : Éditions Éoliennes.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société*. Paris : Seuil.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques (I, II)*. Paris : Seuil.
- Freinet, É. (1974). *La réserve d'enfants*. Paris : Maspéro.
- Freinet, M. (1997). *Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie*, t.1. Paris, Stock.
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence*. Rennes : PUR.

EMOTION ET APPRENTISSAGE : DE L'ARTICULATION ENTRE ESPACE SCOLAIRE ET ESPACE PERSONNEL

* Université de Strasbourg
LISEC (UR 2310)

Amandine Grand'Haye*

Mots-clés : *Émotion, Apprentissage, Parcours scolaire, Espace scolaire, Espace personnel.*

Résumé. Cette communication propose d'explorer la notion de territoire entendue comme un territoire intime, personnel (de Kernier, 2008). Étudier la réussite ou la difficulté de l'élève au regard de son parcours scolaire et des émotions éprouvées en classe pourrait permettre de comprendre en quoi et comment territoire scolaire et territoire intime s'articulent, permettant à l'élève de s'engager dans l'apprentissage en l'aidant à se connaître comme élève (Marsollier, 2004). Dans la continuité des travaux qui interrogent le rapport entre émotions et apprentissage, et en réalisant une revue de la littérature scientifique, il s'agit dans cette communication de comprendre comment les apprentissages sont influencés par les souvenirs des états émotionnels vécus dans l'espace scolaire et ancrés dans la mémoire de l'élève dans le but d'analyser comment les situations d'apprentissage peuvent être vécues différemment et peuvent conduire à une réussite ou non.

Les récents rapports PISA (2016, 2019) révèlent que l'école occupe une place centrale dans la vie des enfants et que comprendre ce qu'ils y vivent, en termes de bien-être notamment, est essentiel pour appréhender leur réussite ou difficulté scolaire. Le bien-être à l'école est compris comme un ensemble de dimensions psychologiques, relationnelles, physiques et pédagogiques (Lenoir, 2015). Ainsi, la question du bien-être suppose la prise en compte d'éléments à la fois individuels et contextuels et se travaille à différents niveaux : au niveau de l'élève lui-même, au niveau du collectif et enfin au niveau du contexte, de l'espace scolaire.

Au niveau de l'élève, pour comprendre sa réussite ou sa difficulté scolaire, nous considérerons plus particulièrement les dimensions relationnelles (la relation avec les enseignants et avec les pairs) et psychologiques (les compétences cognitives et émotionnelles). En effet, l'apprentissage est un processus à la fois cognitif et affectif où toute activité dans laquelle s'engage l'élève, et toute interaction avec autrui, sont susceptibles de déclencher une ou plusieurs émotions positives ou négatives chez l'élève (Orlova, Ebner & Genoud, 2015 ; Espinosa, 2017).

Ainsi, dans une première partie, nous exposerons le contexte politique et théorique de notre sujet de recherche, nous menant à considérer d'une part, la place donnée aux émotions dans le cadre des programmes scolaires notamment, et, d'autre part, les résultats de recherches menées sur les émotions à l'école, en lien avec les apprentissages. Nous poserons, dans une deuxième partie, la question du souvenir émotionnel qui est au cœur de notre recherche doctorale. Nous mènerons enfin, dans une troisième partie, une réflexion sur la méthodologie que nous souhaitons mettre en œuvre afin d'avoir accès à ces souvenirs émotionnels et de comprendre comment les situations d'apprentissage des élèves peuvent être vécues différemment en fonction du contenu de la mémoire autobiographique.

1. La place des émotions dans les programmes scolaires

Sur le plan politique et législatif, les programmes de l'Éducation nationale de l'école maternelle, l'école élémentaire et le collège (2015), évoquent, dans différents sous-titres, la question des émotions des élèves : au sous-titre « 2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant », le texte indique que « les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'événements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés » (MEN, 2015 : 3) et au « 3.2. Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe », il est préconisé qu'« au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » (MEN, 2015 : 4).

Cette question des émotions des élèves à l'école est également abordée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en 2015 toujours. Dans le domaine 3, au sous-titre « Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres », il est indiqué : « L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis » (SCCCC, 2015 : 5). Ces exemples tirés de différents textes officiels nous montrent donc que « l'école affiche sa préoccupation des émotions des enfants qui lui sont confiés et sa volonté formative envers ces derniers quant aux émotions » (Espinosa, 2020 : 25).

2. Les émotions à l'école au prisme des travaux de recherche

Sur le plan théorique, plusieurs travaux, notamment en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'en psychologie, suggèrent que les processus d'apprentissage intègrent à la fois des dimensions cognitive et affective et que les émotions influencent les apprentissages (notamment Pekrun, 2014 ; Reuter, 2016). Ces travaux ont notamment montré que l'induction d'émotions agréables peut, dans certaines conditions, améliorer l'apprentissage en augmentant l'intérêt des élèves pour la tâche à effectuer ainsi que leur implication dans cette tâche. A contrario, l'induction d'émotions désagréables peut retarder, contraindre l'apprentissage, en diminuant l'intérêt et l'attention des élèves lors de celui-ci (p. ex., Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert & Clavel, 2010 ; Tornare, Czajkowski, & Pons, 2015 ; Tornare, Czajkowski & Cuisinier, 2017). Bien sûr, ces résultats sont à nuancer au regard des capacités initiales des élèves et du type de tâches qui leur sont proposées (Tornare, Cuisinier, Czajkowski & Pons, 2017). Par ailleurs, l'élève « présentant un déficit dans sa compréhension des émotions » serait « moins disponible » pour les apprentissages (Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004 : 9). Le caractère facilitateur ou perturbateur des émotions a été surtout étudié dans deux disciplines scolaires : en français et en mathématiques.

L'émotion se définit comme un « phénomène multicomponentiel adaptatif (avec plusieurs composantes) » (Nugier, 2009, p. 12), caractérisé par des réactions et expressions faciales, des réactions corporelles, des tendances à l'action et des réactions comportementales ainsi que par l'expérience subjective que l'individu a de la situation, « c'est-à-dire ce qu'[il] pense ou dit ressentir » (Nugier, 2009 : 12). A l'école, l'activité d'apprentissage et les interactions avec autrui sont susceptibles de déclencher chez l'élève des émotions. Des émotions positives, telles que la joie, la surprise ou la satisfaction par exemple, ou des émotions négatives comme la peur, la colère, la tristesse ou encore l'anxiété (Espinosa, 2017). Toutefois, notre travail de recherche sera plus particulièrement axé sur une catégorie d'émotions spécifiques puisque relatives à l'apprentissage : les émotions dites d'accomplissement (Pekrun, 2014). Ces émotions se rapportent aux activités réalisées par l'élève. Elles correspondent, entre autres, au plaisir d'apprendre, à la fierté liée à la réussite d'une tâche mais également à l'anxiété ou à la honte liée à la difficulté. Ces émotions interviennent perpétuellement dans le vécu de l'élève et sont des éléments motivants ou démotivants dans son apprentissage (Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004). Il apparaît donc pertinent de comprendre d'où proviennent ces émotions, comment elles se déclenchent et comment elles sont vécues par l'élève pendant son apprentissage.

Ainsi, si l'on sait, grâce à ces travaux de recherche, que les émotions éprouvées en classe peuvent affecter l'apprentissage de l'élève, nous n'en savons que peu quant au souvenir émotionnel et son influence sur l'apprentissage. Or, lorsque l'élève s'engage dans un apprentissage, on peut faire l'hypothèse que ce qu'il a vécu avant dans les précédentes situations d'apprentissage influence la façon dont il va vivre cette nouvelle situation d'apprentissage.

3. Le souvenir émotionnel : entre espace scolaire et espace personnel

L'attention sera ainsi portée sur la façon dont les émotions restent ancrées en mémoire chez l'élève. Parmi les différents systèmes de mémoire (Fenouillet & Tomeh, 1998), nous nous focaliserons sur la mémoire autobiographique, qui renvoie « plus spécifiquement aux souvenirs d'événements personnels qui peuvent être maintenus en mémoire sur plusieurs années » (Seigneuric & Doignon-Camus, 2016 : 67) et plus particulièrement la mémoire épisodique qui « permet de se souvenir et de prendre conscience des épisodes qui ont été personnellement vécus dans un contexte spatial et temporel particulier » (Van Der Linden, 2003 : 54). En effet, lorsqu'une situation évoque en nous un souvenir particulier ou contient une charge affective particulière, alors notre esprit réagit en recréant les émotions associées à ce souvenir (Toboy et Cosmides, 1990) et peut ainsi

révéler, de façon consciente ou inconsciente, à travers ce(s) souvenir(s), des mécanismes que nous avons mis en place dans le passé dans une situation similaire. Par le biais du souvenir, les émotions et les expériences vécues dans le passé peuvent alors façonner les situations que nous vivons dans le présent.

Bien que des travaux, en psychologie notamment, interrogent le rapport entre la mémoire et le souvenir en lien avec les émotions (notamment Buchanan, 2007 ; Kensinger, 2009 ; Holland et Kensinger, 2010), et leur influence sur l'apprentissage (Liu, Xu & Wang, 2018), peu d'études s'intéressent à cette relation émotion-mémoire-apprentissage de façon écologique, c'est-à-dire « dans le contexte naturel de l'école et non le cadre épuré du laboratoire » (Cuisinier et Pons, 2011 : 2). Nous étudierons ainsi cette question du souvenir émotionnel en lien avec l'apprentissage qui peut se caractériser comme une modification des connaissances ou comportements antérieurs du sujet lorsque ce dernier entre en interaction avec son environnement (Cordier, Denhiere, Georges, Crepault, Hoc, & Richard, 1990) et est donc « au croisement de ce que le sujet expérimente à l'intérieur de la formation et en dehors, de ce que vit le sujet au moment de la formation et de ce qu'il a vécu dans son passé » (Bourgeois & Enlart, 2014 : 236).

Nous interrogeons donc, dans notre recherche doctorale, un facteur nouveau dans l'apprentissage des élèves : les émotions stockées en mémoire. Plus précisément, nous cherchons à comprendre la relation entre deux éléments marqués émotionnellement : l'apprentissage présent, ou en train de se faire, et le souvenir gardé en mémoire, actualisé par cet apprentissage. Les situations d'apprentissage vécues, associées à des émotions vives et mémorisées, ont-elles une influence sur l'apprentissage en train de se faire ? Qu'en est-il du souvenir des situations d'apprentissage ayant provoqué des émotions particulières et une transformation de l'élève dans son activité ?

4. Considérations méthodologiques

Pour répondre à ces questions, nous émettons l'hypothèse que : les souvenirs de l'élève des apprentissages précédents, marqués émotionnellement, influenceraient les apprentissages « en train de se faire ». L'enquête sera menée auprès d'une trentaine d'élèves âgés de 13-14 ans, scolarisés en classe de quatrième au collège en France, la classe de quatrième étant importante dans le parcours des élèves car ils y développent notamment de nouvelles capacités cognitives (Bedin, 2019). Cette enquête sera menée dans les deux disciplines les plus couramment étudiées en termes d'émotions à l'école : le français et les mathématiques. De plus, elle se déroulera en deux temps : la première récolte des données sera menée entre octobre et décembre 2021, sur une durée totale de 7 semaines, puis entre mars et avril 2022. Ainsi, deux temps de mesure du souvenir émotionnel seront réalisés, nous permettant ainsi d'en comprendre son influence sur l'apprentissage de l'élève à plus ou moins long terme.

Le protocole de recherche se distingue en deux points.

4.1. *Quelles émotions ressenties pendant l'apprentissage ?*

Dans ce premier point, l'objectif est de comprendre quelles sont les émotions ressenties par l'élève, en français et en mathématiques, lors de l'apprentissage, et comment ces émotions affectent l'apprentissage en train de se faire. Deux phases lui sont constitutives. La première phase comporte trois outils permettant de saisir les émotions éprouvées en situation d'apprentissage :

a. Une auto-passation de l'échelle *Self-Assessment Manikin* (Gil, 2009) sera réalisée auprès des élèves afin de saisir la valence et l'intensité de l'émotion éprouvée avant, pendant et après une situation d'apprentissage ;

b. Ensuite, les élèves répondront à un questionnaire standardisé et validé dans la littérature scientifique (*l'Achievement Emotions Questionnaire* (Pekrun et ses collaborateurs, 2011), que nous avons traduit et adapté. Ce questionnaire permet de comprendre la nature des émotions éprouvées en classe par les élèves : la joie, la fierté, l'espoir, le soulagement, le désespoir, la colère, l'anxiété, la honte, et l'ennui. Ces émotions sont mesurées à travers trois aspects de l'apprentissage : l'apprentissage en lui-même, le « contexte classe » de la situation d'apprentissage et le rapport de l'élève aux évaluations ;

c. Enfin, le troisième outil utilisé dans cette première phase sera le journal de bord scolaire. Cet outil est issu du champ de la psychologie et des neurosciences notamment, dans des recherches effectuées en laboratoire et portant sur la mémoire. Dans ces disciplines, cette méthode est plus particulièrement utilisée afin de recueillir auprès des participants les événements qu'ils vivent dans leur vie quotidienne. Il leur est ensuite demandé de se rappeler d'un certain nombre de ces événements ayant été préalablement consignés dans le journal de bord. Dans notre étude, nous modifions cette méthode afin de l'adapter aux sciences de l'éducation et de la formation. Ainsi, nous demanderons aux élèves de consigner dans ce journal de bord scolaire, ce qu'ils ont vécu en classe le jour-même, ce qu'ils ont appris, et ce qu'ils ont ressenti. Ce journal nous permettra d'avoir accès au vécu de l'élève pendant ses apprentissages, ce type d'outil étant « très utile pour obtenir des informations concrètes sur l'aspect invisible du travail scolaire, sur le vécu des élèves (...) ». (Danic, Delalande et Rayou, 2006 : 67).

Dans une seconde phase de notre protocole, nous récupérerons, en collaboration avec les enseignants de français et de mathématiques, les évaluations des élèves, respectivement en français et en mathématiques, réalisées à la fin de la séquence de classe. Nous pourrions ainsi vérifier l'acquisition et la compréhension de l'apprentissage faites par les élèves.

Ces deux premières phases, ancrées dans l'apprentissage « en train de se faire », nous permettront alors de comprendre quelles sont les émotions éprouvées par les élèves en situation d'apprentissage, en français d'une part, et en mathématiques d'autre part. En outre, nous pourrions voir comment ces émotions affectent la réussite des élèves dans ces deux disciplines.

4.2. De l'émotion éprouvée au souvenir émotionnel

Les données de ces deux premières phases analysées, nous nous attacherons, dans un second point de notre enquête, à comprendre comment les émotions éprouvées par les élèves pendant leur apprentissage leur restent en mémoire. L'objectif de ce second point est ainsi de comprendre et de caractériser la relation apprentissage – émotion – souvenir.

En réalisant une passation du *Memory Experiences Questionnaire* (Sutin et Robins, 2007), nous pourrions avoir accès aux caractéristiques, émotionnelles notamment, du souvenir des élèves des situations d'apprentissage vécues. Nous nous servirions des souvenirs consignés dans le journal de bord comme rappel pour la passation du *Memory Experiences Questionnaire*. Puis nous nous entretiendrions avec les élèves par le biais d'entretiens semi-directifs de recherche et nous réaliserions une analyse de contenu thématique des entretiens afin de comprendre quel sens les élèves donnent à leurs émotions, à leurs expériences d'apprentissage et à leurs souvenirs.

En croisant les données issues de ces deux points, nous souhaitons alors montrer : d'une part, comment les émotions affectent, ou non, l'apprentissage des élèves dans deux disciplines distinctes : le français et les mathématiques ; et ainsi établir des liens entre émotions et apprentissage. D'autre part, comprendre quelles traces émotionnelles persistent de l'apprentissage (le souvenir émotionnel) et quelles en sont les caractéristiques.

5. Conclusion

Les travaux en sciences de l'éducation et de la formation notamment soulignent que, tout au long de l'apprentissage, les élèves sont confrontés à des émotions, leur permettant ainsi de confronter leurs vécu, expériences et connaissances antérieures à leurs vécu, expériences et connaissances présentes. Mieux saisir les émotions, positives et négatives, que les élèves éprouvent lors d'une activité d'apprentissage et la manière dont ces émotions s'ancrent en mémoire pourrait permettre, à la fois aux élèves eux-mêmes et aux enseignants, une meilleure compréhension de la façon dont les situations d'apprentissage sont liées à la fois au contexte présent et au souvenir de situations émotionnelles passées.

Bibliographie

Bedin, V. (2019). *Qu'est-ce que l'adolescence ?* Sciences Humaines Editions.

- Bourgeois, É., & Enlart, S. (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Presses Universitaires de France.
- Buchanan, T. W. (2007). Retrieval of Emotional Memories. *Psychological Bulletin*, 133(5), 761-779.
- Cordier, F., Denhiere, G., Georges, C., Crepault, J., Hoc, J. M., & Richard, J. F. (1990). Connaissances et représentations. Dans J. F. Richard, C. Bonnet, & R. Ghiglione, *Traité de psychologie positive II*. Paris : Dunod.
- Cuisinier, F. et Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>.
- Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J. B. et Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'année Psychologique*, 110(1), 3-48.
- Danic, I., Delalande, J., et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. PUR.
- Espinosa, G. (2017). Le rôle de l'affectivité dans le bien-être de l'élève à l'école. *Diversité*, 189, 65-70.
- Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, 41, 20-30.
- Fenouillet, F., & Tomeh, B. (1998). La motivation agit-elle sur la mémoire ? *Éducation permanente*, 136, 37-45.
- Gil, S. (2009). Comment étudier les émotions en laboratoire. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 15-24.
- Holland, A.C. et Kensinger, E.A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Phys Life Rev*, 7(1), 88-131. doi:10.1016/j.pprev.2010.01.006
- Kensinger, E.A. (2009). Remembering the Details: Effects of Emotion. *Emotion Review*, 1(2), 99-113.
- de Kernier, N. (2008). Quête d'intimité à l'adolescence et imagos parentales intrusives. *Dialogue*, 182(4), 89-103. <https://doi.org/10.3917/dia.182.0089>
- Lafortune, L., Doudin, P-A., Pons, F., & Hancock, D.R. (2004) (dir.). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Lenoir, M. (2015). Le bien-être de l'élève au collège : une ressource transitionnelle pour l'adolescent. Dans M-H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires*. (p. 139-150). Rennes : PUR.
- Liu, X., Xu, X., & Wang, H. (2018). The effect of emotion on morphosyntactic learning in foreign language learners. *PLoS One*, 13(11), 1-17.
- Marsollier, C., (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Hachette Education.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015), Programme de l'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015), Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), Bulletin officiel spécial n° 10 du 19 novembre 2015, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015), Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 8-14.

Orlova, K., Ebner, J., & Genoud, P. A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires. *Recherche et formation*, 79, 27-42.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), International Academy of Education, Educational Practices Series – 24. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.

Reuter, Y. (2016) (dir.). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. ESF Éditeur.

Seigneuric, A., Doignon-Camus, N. (2016). Le développement de la mémoire : Petite histoire du souvenir de la naissance à l'âge scolaire. Dans P. Mazet, J. Xavier, J-M Guilé, M. Plaza, D. Cohen, *Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent : Penser, Connaître, Apprendre*. Paris : Editions Lavoisier Flammarion Sciences.

Sutin, A. R. et Robins, R. W. (2007). Phenomenology of autobiographical memories: The Memory Experiences Questionnaire. *Memory*, 15(4), 390-411.

Toboy, J. et Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11(4-5), 375-424.

Tornare, E., Czajkowski, N.O. et Pons, F. (2015). Children's emotion in math problem solving situations: Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and Instruction*, 39, 88-96.

Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N.O. et Pons, F. (2017). Impact of induced joy on literacy in children: does the nature of the task make a difference? *Cognition and Emotion*, 31(3), 500-510.

Van der Linden, M. (2003). Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique. *Cliniques méditerranéennes*, 67, 53-66.

Thématique : Epistémologie du territoire scientifique

LE TERRITOIRE SCIENTIFIQUE DES RECHERCHES SUR LA FORMATION : UNE APPROCHE SEMANTIQUE ET UN REGARD SOCIO-HISTORIQUE

* Université Paul Valéry
LIRDEF

Pierre Hébrard*, Camille Noûs**

** Laboratoire COGITAMUS

Mots-clés : champ sémantique, training, Bildung, histoire des sciences, légitimité

Résumé. Notre communication vise à expliciter ce que recouvre le "territoire scientifique" désigné par l'expression "sciences...de la formation" et à proposer quelques éléments de réponse à certaines des questions soulevées dans l'appel à contributions du colloque (axe 2). L'ajout de "la formation" aux "sciences de l'éducation" peut-il être perçu comme un repli, de quel ordre, par qui, pourquoi ? Dans quelle mesure y a-t-il le risque d'un éloignement par rapport une "nomenclature internationale" anglophone ? S'agit-il d'un élargissement, d'une reconfiguration du champ et/ou de la reconnaissance d'un ensemble de travaux de recherche existant mais marginalisé dans le territoire des SE. L'approche méthodologique mobilisée repose d'une part sur une analyse des différents sens du mot formation, afin d'en esquisser le champ sémantique, en relation avec celui d'éducation, et d'autre part sur un regard socio-historique sur le développement de ce champ de recherches et sa relation aux sciences de l'éducation.

Dans le contexte du changement de nom de notre discipline, désormais « sciences de l'éducation et de la formation », et des interrogations soulevées par ce changement, notre communication visera à expliciter ce que recouvre le « territoire scientifique" désigné par l'expression « sciences...de la formation » .

Dans une première partie nous interrogerons ce que désigne le mot « formation" dans l'expression « sciences de l'éducation et de la formation". Il s'agira notamment d'examiner les différents sens du mot formation, d'en esquisser le champ sémantique, en relation avec les autres termes de ce champ (forme, former/se former) et de déterminer en quoi le champ sémantique de « formation" se distingue de celui d'éducation. Cela nous permettra d'évoquer quelques enjeux de ce changement du nom de notre discipline.

Nous aborderons aussi les questions de traduction et la relation entre le terme de formation et ses équivalents anglo-saxons (*training, learning*), germanique (*Bildung*) et dans les langues latines.

La deuxième partie de notre contribution proposera un regard socio-historique sur le « territoire scientifique" désigné par l'expression « sciences...de la formation". Nous rappellerons notamment quelques unes des étapes de la constitution de ce champ de recherches en France, et la place qu'il occupe dans le territoire des sciences de l'éducation.

Cela nous permettra de proposer quelques éléments de réponse à certaines des questions soulevées dans l'appel à contributions du colloque, notamment celles-ci :

- L'ajout de « la formation" aux sciences de l'éducation peut-il être perçu comme un repli, de quel ordre, et pour quelles raisons ?
- Dans quelle mesure y a-t-il le risque d'un éloignement par rapport à une « nomenclature internationale" ?
- S'agit-il d'un élargissement, d'une reconfiguration du champ ou de la reconnaissance d'un ensemble de travaux de recherche existant mais marginalisé dans le territoire des SE ?

C'est plutôt cette dernière hypothèse que nous retiendrons, et l'idée que ce champ de recherches souffre encore d'un certain déficit de reconnaissance que le nouvel intitulé de notre territoire scientifique pourrait contribuer à réduire.

En introduction, nous proposerons une première définition du « territoire scientifique » désigné par l'expression « sciences de la formation ». Ce « territoire scientifique » est un champ de recherches qui se donne comme objets les activités, les processus, les dispositifs, les institutions, les politiques de formation. Il est constitué d'un ensemble d'acteurs et d'organisations (chercheurs, centres de recherche, colloques, revues...) qui produisent et publient des travaux portant sur ces objets. Mais encore faut-il expliciter ce que désigne le mot « formation » dans l'expression « sciences de l'éducation et de la formation ».

1. Le champ sémantique du terme « formation »

Nous examinerons d'abord les différents sens du mot « formation », afin d'esquisser la carte du champ sémantique de ce terme, en relation avec les autres termes du même champ, issus du latin « *forma* ».

1.1 Etymologie : la racine *forma*

« *Forma* » désigne, en latin, aussi bien le moule à fromage, ou les formes en bois qu'utilisent les chapeliers ou les cordonniers pour donner forme aux chapeaux ou aux chaussures, mais aussi la forme - les formes - du corps humain, en particulier du corps féminin. « *Forma* » véhicule également tous les sens plus abstraits ou généraux qu'on retrouve en français : formes de gouvernement, de discours, formes grammaticales, etc. (Gaffiot 1934). Les différents sens du verbe former et du nom formation appartiennent au même champ sémantique décrit par un diagramme dans le dictionnaire historique de la langue française (page 1461) qui mentionne tous les mots français ayant la même étymologie (Rey 1998).

1.2 Education et formation : synonymes, mais différemment connotés et valorisés

Dans le langage courant « éducation » et « formation » sont souvent utilisés comme des synonymes, mais avec des nuances, des connotations différentes (Dictionnaire Robert 1973, Rey 1998, Hébrard 2004). Education, dans un premier sens, désigne la transmission des usages, des normes et valeurs de la société (manquer d'éducation est équivalent à être « mal élevé »). Dans un second sens, plus contemporain, il désigne notamment la transmission des connaissances, l'enseignement et tous les services assurés par le système éducatif. C'est dans ce sens que l'intitulé du Ministère de l'Education Nationale a remplacé celui de l'Instruction Publique.

Dans l'usage dominant, le terme éducation est plutôt valorisé positivement, il évoque les aspects les plus nobles, la transmission aux jeunes générations de la culture et des valeurs de la société - ou plutôt des groupes dominants, si on en croit les travaux de la sociologie de la reproduction (Bourdieu & Passeron 1970). L'image des sciences de l'éducation a d'une certaine façon bénéficié de cette valorisation (même si ce champ disciplinaire relativement récent ne se situe pas en haut de l'échelle des disciplines les plus légitimes) (Bourdieu 1984).

A contrario, le sous-champ des travaux sur la formation pâtit d'autant plus d'un certain manque de légitimité qu'à l'opposé d'éducation, le mot formation est souvent réduit à la désignation des aspects plus prosaïques, notamment la transmission ou l'acquisition des savoir faire professionnels, en particulier concernant des adultes. C'est ce qu'évoque l'expression « formation continue », qui est dans l'intitulé de la loi de juillet 1971 organisant le financement de la formation dans les entreprises. Même si on parle aussi d'éducation des adultes ou d'éducation permanente, les champs sémantiques de ces deux notions se recouvrant partiellement. Mais formation a aussi un sens plus large.

1.3 Donner forme ou prendre forme

Le terme formation désigne en effet tous les processus consistant à donner une forme ou à prendre forme, ainsi que le résultat de ces processus. On retrouve en quelque sorte une ambiguïté propre à la notion de formation, entre prendre forme et donner une forme. Une formation géologique, la formation d'un massif montagneux, comme le corps d'une jeune fille *se* forment, ils prennent forme... sans oublier « la formation de l'esprit scientifique » de Bachelard (1938). Les réalités concernées mettent un certain temps à prendre forme, à SE former. Le verbe est ici utilisé de façon réflexive (ou pronominale) et non de façon transitive. Alors que dans l'usage transitif du verbe former, il y a d'un côté le sujet « formateur » supposé avoir le rôle actif et de l'autre l'objet « formé » (passif), comme lorsque le potier donne forme à un vase. D'ailleurs, dans le langage courant, on

utilise le plus souvent le verbe former de façon transitive : on dira qu'un enseignant forme ses élèves, un artisan ses apprentis.

Mais, lorsqu'il s'agit d'intégrer des connaissances ou de développer des compétences, on peut aussi considérer que les apprenants *se forment*, qu'il s'agit d'un processus (au moins relativement) autonome. On peut du moins se focaliser sur le processus d'apprentissage, du côté de l'apprenant. Formation peut alors désigner ce processus de développement, de construction, d'intégration de savoirs ou de compétences.

1.4 Le sens large : Bildung

Enfin, ce terme désigne aussi la transformation d'une personne, notamment celle qui accompagne le passage de l'enfance ou de l'adolescence à l'âge adulte. Il y a toute une littérature constituée de romans de formation ou d'apprentissage (*Bildungsroman* en allemand) qui décrivent le développement de la personnalité durant cette période de la vie, à travers les rencontres, les expériences, les épreuves que vivent les personnages de ces romans.

L'ajout du terme formation aux sciences de l'éducation pourrait donc être considéré comme une ouverture, un élargissement de ce territoire scientifique pour faire notamment une place à (ou reconnaître la place qu'occupent) des travaux sur la formation professionnelle, la formation des adultes, la formation au sens le plus large, que recouvre le terme allemand de *Bildung* (Fuhr 2017).

2. Pour ne pas se perdre dans les traductions

2.1 Domination d'une nomenclature anglo-saxonne ou plurilinguisme

Nous aborderons ensuite les questions de traduction et la relation entre le terme de formation et ses équivalents anglo-saxons (*training, learning*), germanique (*Bildung*) et dans les langues latines. L'appel à communication du colloque évoquait, à ce sujet l'idée selon laquelle

« Le changement de nom (...) questionne la lisibilité internationale de la dénomination en comparaison avec la terminologie anglo-saxonne : Training, vocational training, education, learning... » et qu'il « nous fait prendre le risque d'un éloignement de la nomenclature internationale. » Notre position consiste plutôt à soutenir l'intérêt d'un certain plurilinguisme dans les échanges internationaux entre chercheurs, de façon à résister à la domination de l'anglais et à défendre la diversité linguistique et culturelle qui est une richesse ; c'est à notre avis le monolinguisme qui est un repli et l'idée d'une nomenclature internationale monolingue anglophone nous semble contestable.

La principale difficulté nous semble plutôt liée au fait que beaucoup de dictionnaires établissent une équivalence simple entre formation et *training*. Or, d'une part, il ne faut pas sous-estimer « la différence des réalités sociales qui sont « représentées » par les mêmes mots » (Friedrich 2010) ou par leur traduction d'une langue à une autre. En effet, le mot formation a un sens plus large et des connotations différentes de celles du terme anglais *training*. Tout d'abord *training* est peu utilisé pour désigner la formation initiale, même dans le cas de la formation professionnelle. En anglais, on utilise alors l'expression « *vocational education and training* » (CEDEFOP 2014).

D'ailleurs, lorsqu'un ouvrage, comme celui dirigé par Peter Jarvis (1992) traite de toutes les dimensions de la formation des adultes, et pas seulement la formation professionnelle, il utilise l'expression « *Adult Education and Training* » - *Education* ajoutant l'idée d'une formation générale, culturelle, émancipatrice, que ne recouvre pas le terme *training*. (Hébrard 2004).

2.2 Training : une conception pragmatique et utilitariste de la formation

En effet *training* et *trainer* (formateur) véhiculent la connotation d'entraînement - et d'entraîneur - qui sont aussi des sens de ces termes. Ce qui évoque une préparation systématique en vue d'une performance, comme celle des sportifs. De ce fait *training* convient bien à une conception pragmatique et utilitariste de la formation, mais ne peut en désigner une vision plus humaniste et critique.

Le risque est peut-être que la domination de la langue anglo-américaine entraîne une contagion du sens de *training* sur celui de formation, ce qui pourrait expliquer la crainte exprimée par certains que l'ajout de « formation » au nom de notre discipline soit ressenti comme un « repli » et non une ouverture ou un élargissement.

Ce problème n'existe pas dans le champ des langues latines ; en espagnol, en italien, en portugais la sémantique des mots formés sur la racine latine « *forma* » est très proches de celle du français. Alors qu'en allemand, le terme *Bildung* et ceux qui sont composés sur cette base traduisent bien les différents usages de « formation » : formation continue (*Weiterbildung*), formation professionnelle (*Berufsbildung*), etc. (Fuhr 2017). A propos du terme allemand *Bildung*, Laros (2017) remarque qu'il n'a pas de traduction littérale en anglais, alors qu'en français la traduction par formation ne pose pas de problème.

« *Bildung* has no literal translation in English. Some translate it as cultivation, while in the Romance languages, the term *formation* (French *formation*, Italian *formazione*, Spanish *formación*) is used. » (Laros 2017, p. ix).

Avec *learning*, la question est plus simple : il suffit de se rappeler que le terme français « apprentissage » correspond à deux termes anglais : *learning et apprenticeship*. Ce dernier désignant une modalité traditionnelle de formation en alternance, celle du contrat d'apprentissage.

Quant à l'expression *lifelong learning*, elle est traduite tantôt « apprentissage tout au long de la vie », tantôt « formation tout au long de la vie » ou même, plus rarement, « éducation tout au long de la vie » (CEDEFOP 2014), ce qui tendrait à confirmer qu'il n'y a pas de frontières nettes entre les significations de ces termes (Schwartz 1988/2009).

3. Quelques repères sur l'histoire des sciences de la formation

La deuxième partie de notre contribution proposera un regard historique sur le « territoire scientifique » désigné par l'expression « sciences...de la formation », en particulier celui concernant la formation des adultes (Laot 2008). Nous rappellerons quelques unes des étapes de la constitution de ce champ de recherches.¹

3.1 Dès les années soixante, un précurseur : Bertrand Schwartz, un institut, une revue

Le premier jalon dans l'histoire de ce champ de recherche, c'est la création de l'INFA (Institut National pour la Formation des Adultes) par Bertrand Schwartz à Nancy en 1963. C'est un établissement rattaché à la Direction de l'Enseignement Supérieur qui est chargé de deux missions : l'une de recherche, l'autre de formation de formateurs (Laot 1999).

En 1969, la revue *Éducation Permanente*, qui est considérée par beaucoup comme une revue de référence dans le domaine, est créée. Elle est d'abord dirigée par Marcel Lesne de l'INFA, puis par Guy Jobert.

Dès les années soixante, mais surtout à partir des années soixante-dix, avec le développement des pratiques de formation continue découlant de la loi de juillet 1971, un nombre significatif de travaux de recherche sur ce thème ont commencé à être publiés. Pour donner quelques repères, nous citerons seulement les noms de quelques chercheurs, les lieux d'émergence des sciences de la formation et quelques dates.

3.2 Les successeurs : une première génération de chercheurs et de centres de recherches

Après le complexe de Nancy, selon l'expression de F. Laot (1999), autour de Bertrand Schwartz, de l'École de Mines, du CUCES et de l'INFA qui disparaît paradoxalement au début des années 1970, la chaire de formation des adultes du CNAM créée en 1972, va prendre le relai. Son premier titulaire a été Marcel Lesne, auquel succèdera Pierre Caspar, puis Guy Jobert. On peut ajouter le nom de Jean-Marie Barbier, qui a longtemps dirigé

¹ Les paragraphes 3.1 à 3.3 reprennent sous une forme modifiée et enrichie une partie de ma contribution à l'ouvrage dirigé par J-F. Marcel, L. Lescouarch et V. Bordes *Recherches en éducation et engagements militants*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi, 2019

le Centre de Recherche sur la Formation, créé en 1986, toujours au CNAM (aujourd'hui l'une des composantes du Laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels).

A Lille, en 1969, est créé le CUEEP (Centre Université Entreprise d'Éducation Permanente), puis sa revue : les Cahiers d'Étude du CUEEP, régulièrement publiée depuis 1984, devenue TransFormations. Toujours à Lille, il faut citer aussi le nom de Claude Dubar, qui a conduit et dirigé de nombreux travaux de sociologie de la formation des adultes (Dubar 1985).

Le CEREQ (Centre d'Études et de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications), créé en 1971, réalise et publie des travaux sur la formation professionnelle, l'emploi et les qualifications, notamment dans sa revue Formation-Emploi créée en 1983.

Il faut citer également d'autres chercheurs qui ont constitué, dans divers lieux des foyers de recherche sur la formation des adultes : Jacques Ardoino, à Paris 8, fondateur de la revue « Pratiques de Formation, Analyses » (en 1981), Guy Jobert à Paris-Dauphine puis au CNAM, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville à Nanterre, Pierre Besnard et Maryvonne Sorel à Paris 5, Philippe Fritsch à Lyon, Jacques Guigou à Grenoble, puis à Montpellier, Gaston Pineau, entre Montréal et Tours. Nous en oublions certainement. Tous ces auteurs ont produit des thèses et publié des travaux dès les années 1970, dans le domaine de la formation des adultes et formé plusieurs générations de chercheurs. Il faudrait aussi citer, pour se limiter aux pays francophones, Pierre Dominicé à l'Université de Genève, Claudie Solar à l'Université de Montréal, Etienne Bourgeois à l'université Catholique de Louvain, parmi d'autres.

Avec la création de postes d'enseignants-chercheurs dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), devenus INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), la recherche sur la formation des enseignants et autres métiers de l'éducation va connaître un important développement. Déjà à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), créé dans les années soixante-dix, des travaux sur la professionnalité enseignante, la formation des personnels de l'éducation et des formateurs étaient conduits. Aujourd'hui l'Institut Français de l'Éducation poursuit la recherche sur ces thèmes, notamment dans sa revue Recherche et Formation.

3.3 Des ouvrages et des revues

En matière d'édition un premier ouvrage destiné aux étudiants, dans la collection « SUP le psychologue » aux Presses Universitaires de France est publié par Pierre Goguelin en 1970. L'année suivante paraît chez Mouton l'ouvrage plus complet de P. Fritsch, auteur d'une thèse sur le sujet et, en 1976, le « Que sais-je ? » sur la formation continue de Pierre Besnard et Bernard Liétard. À la même période aux États-Unis, sont publiés les premiers ouvrages de synthèse, en particulier celui de Malcolm Knowles (1980), alors qu'en France paraît le premier ouvrage sur le métier de formateur, signé de Guy Le Boterf et François Viallet (1976). En 1999 paraît chez Dunod le Traité des Sciences et des Techniques de la Formation, sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar.

Pour achever le tableau, signalons qu'en plus des revues plus anciennes déjà citées (Education Permanente, Pratiques de Formation-Analyses, Cahiers du CUEEP) une revue internationale est née en 2003 à Paris 10 : « Savoirs », dont l'objet est de publier des travaux de recherche sur l'éducation et la formation des adultes. Il faut également évoquer l'existence de plusieurs collections aux Presses Universitaires de France, chez L'Harmattan et chez d'autres éditeurs francophones, comme De Boeck en Belgique, qui publient des travaux issus de la recherche et destinés aux étudiants, aux chercheurs et aux professionnels de la formation.

3.4 Le développement d'un champ de recherche

Mais, si les sciences de l'éducation ont une existence universitaire depuis la fin des années soixante, avec la création des premières licences et des premiers départements (Marmoz 1991, Plaisance 1993), les « sciences de la formation » n'existent pratiquement pas à l'université, sur le plan institutionnel, à l'exception du CNAM. On trouve toutefois ce terme de formation dans le nom de certains centres de recherche, (10 sur 30 actuellement, selon le site de l'AECSE), dans lesquels il est en général associé à celui d'éducation, et dans les intitulés de nombreux masters.

Cependant, on peut retenir qu'un champ de recherches s'est malgré tout développé, un territoire scientifique s'est constitué, dès la fin des années 60 ou le début des années 70, de façon peut-être moins visible que celui des sciences de l'éducation, un peu dans l'ombre de celui-ci. Sa production scientifique (thèses, colloques, revues, ouvrages...) est loin d'être négligeable. Une rapide étude quantitative, sur les thèses et sur les domaines et objets de recherche des enseignants-chercheurs de la 70e section du CNU donne une indication de son développement. Le site www.theses.fr recense 606 thèses en sciences de l'éducation soutenues depuis 1986 qui ont le mot formation dans leur titre ; il faudrait y ajouter celles soutenues entre 1970 et 1985 qui ne sont pas recensées dans ce site.

D'autre part, l'article de Françoise Laot (2013) mentionne 432 thèses portant sur le thème de la formation des adultes soutenues entre 1970 et 2000 (environ 14 par an) et 336 thèses sur le même thème entre 2003 et 2013 (un peu plus de 30 par an). Même si les critères de constitution des corpus et la source utilisée sont différents (SUDOC-ABES pour F. Laot), cela donne une idée du développement quantitatif de ce domaine de recherche au fil du temps.

Par ailleurs, dans un annuaire des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation, publié en 1997 par l'AECSE et l'INRP, 95 fiches sur 355 (26 %) mentionnent le terme formation parmi les objets de recherche cités. Enfin, actuellement, sur les 214 membres de l'AECSE, inscrits sur le site de l'association, alors qu'à peine le tiers d'entre eux ont rempli cette rubrique, 38 mentionnent le terme « formation » dans leurs domaines de recherche : ce qui représente un peu plus de la moitié des « exprimés » ... (www.aecse.net). Ces données, même rudimentaires, indiquent que le sous-champ des « sciences de la formation » occupe aujourd'hui une place relativement importante dans le champ nommé jusqu'en 2019 « sciences de l'éducation ».

En conclusion, nous interrogerons l'idée selon laquelle l'ajout du terme de formation aux sciences de l'éducation constituerait un « élargissement », ou une « reconfiguration » de ce territoire de recherches pour reprendre les termes de l'appel à communications de ce colloque. Nous émettrons l'hypothèse qu'il s'agit plutôt d'une reconnaissance (tardive ?) de la légitimité d'un champ de recherche déjà à l'œuvre depuis une cinquantaine d'années, mais dans une position marginale (ou dominée) dans le territoire qui l'intègre explicitement aujourd'hui.² Plutôt que de l'envisager comme entraînant une série de risques, ne peut-on considérer ce changement comme une chance, y compris du fait des « tensions épistémologiques » qu'il pourrait occasionner ? En effet, entre les sciences du travail (ergonomie, analyse de l'activité, psychodynamique du travail, etc.) et les sciences de l'éducation, les « sciences de la formation » (Savoires, 2007) nous paraissent pouvoir enrichir l'épistémologie de notre discipline ; parmi d'autres approches, la didactique professionnelle (Pastré 2011) nous paraît en être un exemple significatif.

Bibliographie

- Besnard, P. & Liétard, B. (1976). *La formation continue*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Editions de Minuit.
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 130 key terms*. Second edition. Thessalonique : Publications du CEDEFOP.
- Dubar, C. (1985). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Fuhr, T. (2017). Bildung. An introduction, In *Transformative Learning meets Bildung*. (pp. 3-15). International Issues in Adult Education. Rotterdam: Sense Publishers
- Friedrich, J. (2010). *Traduction des concepts et spécificités culturelles*. Conférence au congrès AREF 2010. Université de Genève.
- Fritsch, P. (1971). *L'éducation des adultes*. Paris : Mouton.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris : Hachette.

² Voir aussi : La formation des adultes : un champ de recherche nouveau, mal délimité et peu légitime, dans Hébrard (2009)

- Goguelin, P. (1970). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF.
- Hébrard, P. (2004). *Questions autour de la définition et de la traduction du concept de formation tout au long de la vie*. Communication au 21^e congrès de la CESE, Comparative Education Society in Europe, Copenhague.
- Hébrard, P. (2009). Connaissance critique, science normative... au risque de ne pas être légitime. *Les Cahiers du CERFEE*, 26, 35-50.
- Hébrard, P. (2019). Formateur : un métier en débat entre chercheurs et professionnels engagés. In J.F. Marcel, L. Lescouarch & V. Bordes (Ed.), *Recherches en éducation et engagements militants*. (pp. 127-138). Toulouse : Presses Universitaire du Midi.
- Jarvis, P. (1992). *Perspectives on Adult Education and Training*. Leicester: NIACE.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs Pedagogy*. New York: Prentice Hall.
- Laot, F. (1999). *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en actes. Le complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan.
- Laot, F. & Lescure, E. de (Ed.) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Laot, F. (2013). Dix ans de thèses en formation d'adultes (2003-2013). *Savoirs*, 33, 23-37
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. (Ed.) (2017). *Transformative Learning meets Bildung*. International Issues in Adult Education. Rotterdam: Sense Publishers
- Le Boterf, G. & Viallet, F. (1976). *Métiers de formateurs*. Editions de l'Epi.
- Marmoz, L. (1991) (Ed.). *Sciences de l'éducation. Sciences majeures*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Rey, A. (Ed.) (1998). Forme, former, formation. *Dictionnaire historique de la langue française*, Tome 2, 1460-1462.
- Savoirs. (2007). Dossier thématique *Sciences de la formation. Constats et questions*. 2007, 13.
- Schwartz, B. (1988/2009). Education permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts, *Education Permanente*, Numéro spécial 40e anniversaire, 180, 33-48.

Sites Internet :

- www.theses.fr (consulté le 8/03/21)
www.sudoc.abes.fr consulté le 23/03/21
www.aecse.net (consulté le 23/03/21)
www.cedefop.europa.eu (consulté le 10/03/21)

TERRITOIRES SEGMENTES ET LUTTES POUR LE MAINTIEN DES FRONTIÈRES : L'EXEMPLE DES LYCÉES POLYVALENTS.

Guillaume Jacq

Université de Lyon 2 Lumière
EA 4575 – Laboratoire ECP

Mots-clés : *Frontières, lycée polyvalent, professeurs, territoire, PLP Lettres-histoire*

Résumé. *Au sein de l'Éducation nationale, une nouvelle structure d'établissement scolaire est apparue suite de la réforme de 1992 : le lycée polyvalent. Cette politique nationale a redéfini les territoires des différentes voies de formations conférant une place particulière aux filières professionnelles devenant des SEP, sections d'enseignement professionnel. Cette redéfinition des territoires au sein des structures scolaires ne s'est pas faite sans lutte d'appropriation de territoires entre enseignants et construction de frontières symboliques pour y défendre leurs positions. Une focalisation sur les stratégies spécifiques des professeurs de lycée professionnel dans ce processus et tout particulièrement les Lettres-histoire permettra de comprendre comment l'appropriation de leur stigmate (Bourdieu, 1980a) qu'est la bivalence incarne la clé de la cohésion du groupe et vecteur de reconnaissance identitaire de ce corps enseignant (Bourdieu, 1980b) dans ce contexte de concurrence avec les autres (professeurs certifiés, agrégés).*

Le lycée professionnel a fait l'objet de nombreux travaux ces dernières décennies. Centrés sur les élèves (Pallheta, 2012; Troger, Bernard, & Masy, 2016), ils ont mis en lumière les mécanismes en œuvre dans cette voie de formation et conclu à la relation particulière des situations d'enseignement caractérisées par une certaine proximité de parcours entre les professeurs de lycée professionnel et leurs élèves. Cependant la complexité du corps des PLP¹ ne se résume pas à ce constat.

Aux côtés des professeurs monovalents de la voie générale, les professeurs de lycée professionnel (PLP) recrutés par un concours propre (CAPLP) créé en 1984, selon une logique disciplinaire dans le contexte de la création du baccalauréat, enseignent selon des modalités spécifiques. Des experts d'un champ professionnel spécifique y côtoient des professeurs des disciplines générales dont font parties les professeurs de Lettres-histoire, corps enseignant bivalent, le plus nombreux dans la voie professionnelle.

Au cours de mes enquêtes de terrain et des entretiens, la question du territoire est devenue une composante incontournable pour comprendre la manière dont ces enseignants construisent leurs identités, la défendent et la revendiquent. A ce titre, le lycée polyvalent est devenu un terrain d'analyse de choix des stratégies de ces PLP.

1. Contexte d'étude

1.1. Les PLP : un corps méconnu

Avec 870900 enseignants², l'Éducation nationale française se caractérise par le maintien de la distinction entre les professeurs du premier et du second degré.

Dans le primaire, les professeurs des écoles se regroupent dans un seul corps enseignant intégrant la fonction de directeur d'école dans l'attente d'une potentielle réforme du statut annoncé depuis plusieurs années. Ils sont définis comme polyvalents en termes de modalités d'enseignement même si les pratiques de décloisonnement des enseignements sont courantes dans les écoles.

Le second degré quant à lui se caractérise par une multiplicité des catégories (des certifiés, des agrégés, des professeurs de lycée technologique, d'éducation physique et sportive, de lycée professionnel, des professeurs documentalistes, des directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques en établissement...)

¹ Professeur de lycée professionnel.

² Depp, l'Éducation nationale en chiffres, 2019.

possédant chacun un concours spécifique d'accès au corps. Cette situation s'explique par la diversité des disciplines d'enseignement du second degré auxquelles il faudrait ajouter celles des formations courtes du supérieur comme le BTS dans lesquelles les professeurs du secondaire enseignent. (Savoie, 2009).

Figure 1 : Répartition des enseignants du second degré en charge d'élèves à l'année dans le secteur public par corps selon le niveau de la formation enseignée en 2019-2020³.

| 1 ^{er} degré | 2 ^{ond} degré | Dont | | | | | |
|-----------------------|------------------------|---------------------------------------|------------------|----------------------------------|--|---------------|-------------------------|
| 378800 | 492100 | 0,6 % professeurs de chaire supérieur | 13,3 % d'agrégés | 62,2 % de certifiés ou assimilés | 0,3 % adjoints, chargés d'enseignement et PEGC | 14,5 % de PLP | 2,2 % autres titulaires |

A la rentrée 2019, 62 % des enseignants titulaires du second degré en poste dans les établissements publics étaient des certifiés. Les agrégés et les professeurs de lycée professionnel ne représentaient chacun que 14 %. Ces 53000 professeurs de lycée professionnel en charge d'élèves restent méconnus, même pour l'institution scolaire.

Deux exemples permettent de l'illustrer. Statistiquement, les publications de la DEPP ne permet pas d'avoir une analyse fine de la composition du corps des PLP. L'enquête de 2020 indique qu'à l'échelle nationale, six professeurs en charge d'élèves à l'année dans le second degré enseignent l'histoire géographie⁴. Concernant les missions propres aux PLP, l'Éducation nationale n'est pas plus à l'aise pour les positionner parmi les autres corps enseignants. Cet aveu se retrouve dans le rapport de l'Inspection générale n° 2012-070 de juillet 2012, où il est mentionné que la bivalence des PLP « les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles » (p. 36) mais sans donner plus de précision.

Qu'ils soient des enseignements généraux caractérisés par leur bivalence, héritage des PEGC, ou ceux des disciplines professionnelles dont l'héritage de la culture ouvrière est menacé, toutes les deux se trouvent assujettis à l'enseignement d'une culture dominée. (Agulhon, 1994; Tanguy, 1989). Ces professeurs sont à l'image de la voie de formation dans laquelle ils enseignent: « à la fois imprécise et inquiétante » (Rey & Buisson-Fenet, 2016: 7) et considéré comme ni tout à fait dans le système scolaire ni tout à fait en dehors.

Dans une approche globale du corps des PLP, les travaux de Jellab (2005, 2009, 2017) ont toutefois mis en lumière des éléments signifiants. L'homologie de condition entre les PLP et les élèves de la voie professionnelle en est le premier. Tous deux connaissent une entrée contrariée dans la voie professionnelle. Aux côtés des élèves qui se voient imposer une orientation par défaut dans les filières professionnelles, leurs professeurs prennent leurs postes dans une voie de formation qui ne représentent pas leur choix initial, aspirant à enseigner en collège ou au lycée général. Ayant échoué aux différents concours qu'ils ont passés, majoritairement le CAPES ou le CAPET, ils se résignent à accepter le CAPLP et à enseigner dans une voie de formation qu'ils ne connaissent pas plus que les élèves qui entrent en classe de secondes CAP ou baccalauréat professionnel. Cette similitude se renforce par une origine sociale plus ouvrière, des parcours scolaires complexes et un rapport avec l'institution scolaire difficile aussi bien pour les élèves que pour les PLP. Néanmoins, avec plus de vingt-deux spécialités, le corps des PLP se distingue par sa multitude de spécialités et donc autant de parcours spécifiques d'enseignants amenant à une généralisation parfois aléatoire.

1.2. L'arrêté du 27 août 1992

Au sein de l'Éducation nationale, le lycée polyvalent (LPO) est apparu à la suite de la réforme des lycées de 1992 qui le définit comme « le lycée polyvalent, qui regroupe des formations dispensées dans les deux catégories

³ DEPP, Repères et références statistiques 2020, p. 287. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>.

⁴ *Idem*

de lycée »⁵: le lycée d'enseignement général et technologique et le lycée professionnel. La politique nationale s'est voulue plus incitative au début des années 2000 dans la mise en œuvre de ces fusions d'établissements.

En effet, rapidement les oppositions sont apparues. Du côté des personnels de direction, les sujets de préoccupations sont nombreux. La revue « métiers » du SPDEN⁶ en faisait le thème principal de son numéro 233 de décembre 2015. A partir d'exemples concrets, le syndicat relève les limites de cette démarche. Ils soulignent que la fusion de deux entités n'est que dans les mots puisque, techniquement, elle revient à « la fermeture d'un établissement avec reprise de celui-ci par l'autre établissement de la fusion » (p.27). La problématique devient plus importante quand il s'agit de « réfléchir en termes de pédagogie (et de son corollaire l'évaluation) » (p. 29). Ici se posent les questions de l'identité commune du nouvel établissement, de la construction d'une culture partagée notamment. Côté syndicat enseignant, les réserves sont également nombreuses. Plusieurs témoignages d'opposition à ce processus, sans en faire l'unique argument, concernent la question de la perte de moyens notamment en termes de postes alloués. L'exemple développé par la section de Besançon⁷ du SNES⁸ est représentatif des inquiétudes engendrées par ce processus de fusion d'établissement pour le personnel enseignant.

Ces questionnements engendrés par les membres de la communauté éducative ne sont que des illustrations des incohérences que le rapport de l'inspection générale avait déjà mis en lumière sur la « structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers »⁹. A ce titre, l'établissement public d'enseignement local devient le lieu de tension et de luttes amenant à recouvrir aux outils de la géographie pour en saisir la complexité.

2. Cadre théorique

2.1. Le territoire : un espace approprié

Concevoir le lycée polyvalent comme un territoire géographique permet d'englober l'espace physique, l'espace de localisation et l'espace socialisé.

Le terme de territoire induit la notion d'appropriation. Cette dernière peut être politique. Elle permet en effet de construire et maintenir un pouvoir. En contrôlant cet espace, cette appropriation permet de définir des limites à un pouvoir et d'y exercer son autorité. Elle peut également être subjective car elle renvoie à la manière dont un individu ou un groupe s'inscrit sur un territoire (volontairement ou non) et par conséquence des relations que ces groupes construisent sur cet espace.

Au final le territoire se caractérise par le résultat « de pratiques individuelles, de cheminements et des itinéraires personnels, de ces fourmillements du quotidien qui produisent des bassins de vie et d'action » (Di Méo, 2005).

2.2. Un espace délimité par des frontières

Ces territoires sont ainsi délimités par des frontières définies par l'instance régulatrice pour y exercer son pouvoir. Mais comprendre les effets de ces limites demande de garder à l'esprit les trois effets induits par les frontières. Communément, la frontière crée un effet barrière qui sépare matériellement deux espaces à l'image d'une ligne qui permettra à chacun de savoir précisément du quel côté de la frontière, il se situe. Mais la frontière est également une interface qui permet de « filtrer et de canaliser des relations entre espaces qui existeraient de manière plus diffuse sans elle » (Lévy & Lussault, 2013 : 415). Enfin, intimement liée aux premiers effets, la frontière crée un nouvel espace source de conflits et de tensions. Ce territoire frontalier est le lieu de la cohabitation entre les groupes situés de part et d'autre de la limite aux habitus proches.

Selon des modalités différentes, ces trois effets partagent la même fonction de distanciation d'ordre matériel et idéal (normes et représentations...) qui « crée artificiellement de la distance, là où il y a de la proximité » (Arbaret-Schulz, 2009).

L'exemple des PLP est significatif en la matière car cette distance se caractérise dans un univers où la proximité est la règle. Les PLP Lettres-histoire partagent avec leurs collègues disciplinaires certifiés ou agrégés les mêmes établissements (dans le cadre des lycées polyvalents), la collaboration avec la même inspection générale, les apports scientifiques disciplinaires, parfois les mêmes contenus de programmes tant scolaires que ceux des

⁵ Arrêté du 27 août 1992.

⁶ Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale, syndicat majoritaire des personnels de direction.

⁷ <https://besancon.snes.edu/Qui-est-gagnant-lors-de-la-fusion-de-2-etablissements.html>

⁸ Syndicat national des enseignements de second degré, syndicat majoritaire.

⁹ Rapport de l'Inspection générale n°2014-032, octobre 2014.

concours¹⁰... Et pourtant de fortes distinctions entre les corps entretenues par les agents eux-mêmes perdurent rappelant que la frontière « produit de la différence culturelle autant qu'elle en est le produit » (Bourdieu, 1980b).

2.3. Défendre son territoire

La notion de territoire social demande à se focaliser sur la manière dont ces divisions sont instaurées par l'instance régulatrice c'est-à-dire l'Éducation nationale et par les agents eux-mêmes.

Il faut donc garder à l'esprit que le territoire de l'établissement reste avant tout un espace à risques du fait des rapports de forces qui s'y exercent. Ces risques sont multiples et variés demandant une vigilance permanente des agents pour mettre ou se mettre à distance (physique ou symbolique) des autres.

A titre d'exemples, les instances des établissements comme les conseils pédagogiques ou les conseils d'administration n'offrent pas toujours un espace de paroles à l'ensemble des enseignants d'où la nécessité de faire entendre sa voix. Causes et conséquences du précédent, le risque de perte de moyens est réel. Les discussions sur la répartition des heures d'enseignements ou des crédits d'enseignement sont souvent vives car les options choisies parfois par l'Institution privilégient par commodité l'entrée disciplinaire. Ainsi, l'enseignement de l'histoire en SEP devient secondaire par rapport à celui de la voie générale. Enfin la perte de territoire en est le corollaire notamment dans les contextes de fusion des établissements.

3. Problématique

Dans ce contexte, le lycée polyvalent serait-il devenu un espace d'intégration tendant vers la concrétisation d'un corps enseignant unique ? Ou la manière dont les PLP, notamment ceux des Lettres-histoire, occupent le territoire des LPO accentuerait-elle la stigmatisation du corps des enseignants de lycée professionnel ?

Outre la littérature administrative, cette analyse s'inscrit dans le cadre d'un travail doctoral. Il prend appui sur les résultats de sondages menés à l'échelle nationale auprès des professeurs de Lettres-histoire (n=1326), de douze entretiens semi-directifs menés ainsi que les nombreuses participations observantes dans plusieurs établissements dans deux des cinq plus grandes académies de France.

4. Résultats

4.1. La logique du concept de LPO

4.1.1. Des incohérences

La politique nationale devient plus incitative au début des années 2000 suite au rapport de l'Inspection générale¹¹ qui faisait le constat d'incohérences du système des structures de l'Éducation nationale caractérisées par un manque de correspondance entre le statut du LPO et le type de formations proposées.

Le rapport évoque des situations concrètes. D'une part, il mentionne des établissements qui préfèrent se présenter comme des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) alors que leur offre de formation justifierait qu'ils soient des LPO car l'appellation LGT confère une valorisation plus importante du lycée que celle de polyvalent.

D'autre part, leurs visites en académie leur a permis d'identifier des lycées professionnels possédant une section d'enseignement générale et technologique qui refusent leur transformation en LPO en raison du déclassement de catégorie d'EPL.

A ce titre, le terme de fusion couramment employé par l'Éducation nationale pour qualifier ce processus n'est pas anodin. Il exprime un processus de regroupement entre deux structures (le lycée professionnel et le lycée général et technologique) en un seul ensemble homogène.

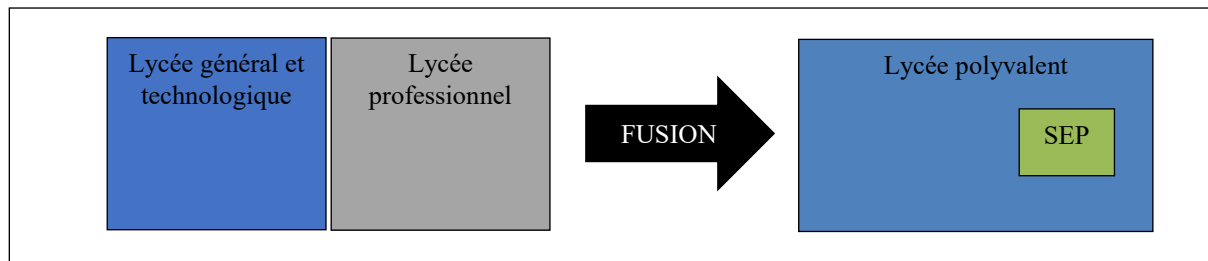
Mais la réalité est administrativement différente car le lycée, même s'il prend le qualificatif de polyvalent, devient « un établissement public unique qui regroupe des formations des trois voies – générale, technologique et

¹⁰ A ce titre, depuis désormais 4 années, le programme des concours du CAPES d'histoire géographie et du CAPLP lettres-histoire comportent au moins une question commune.

¹¹ « Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers », Rapport de l'Inspection générale n°2014-032, octobre 2014.

professionnelle. Il est le plus souvent constitué de formations générales et technologiques majoritaires et d'une section d'enseignement professionnel (SEP) »¹². Les filières professionnelles se regroupent au sein d'une section intégrée l'établissement, leur donnant un statut à part dans l'ensemble accentuant la marginalisation des filières professionnelles.

Figure 2: Processus de fusion



Ainsi cette volonté de transformation des structures a créé une redéfinition des territoires des différentes voies de formation. Dans ce processus, les filières professionnelles y occupent une place spécifique (Palheta, 2012).

4.1.2. Le prétexte de la distance physique

Parfois l'architecture et l'histoire de l'implantation des établissements scolaires sur un territoire permettent de matérialiser la frontière qui sépare les différentes entités d'un établissement en processus de fusion. L'essence même du LPO qu'est la fusion d'un établissement avec une seule identité devient caduque. La distance physique entérine la séparation entre les filières, est l'illustration de l'incohérence des démarches et met en lumière les volontés de l'instance régulatrice en termes d'optimisation des moyens

Figure 3: Exemples d'organisation territoriale de LPO



Ces deux exemples d'établissement ancrent dans le territoire des frontières physiques matériellement tangibles par les agents. Plus la frontière est visible, plus son effet de distanciation sera renforcé. Dans ces deux établissements, les entités fonctionnent en autarcie et institutionnalisent les moments de contacts afin de maintenir la différenciation des deux territoires. Ici l'effet barrière est matériellement visible.

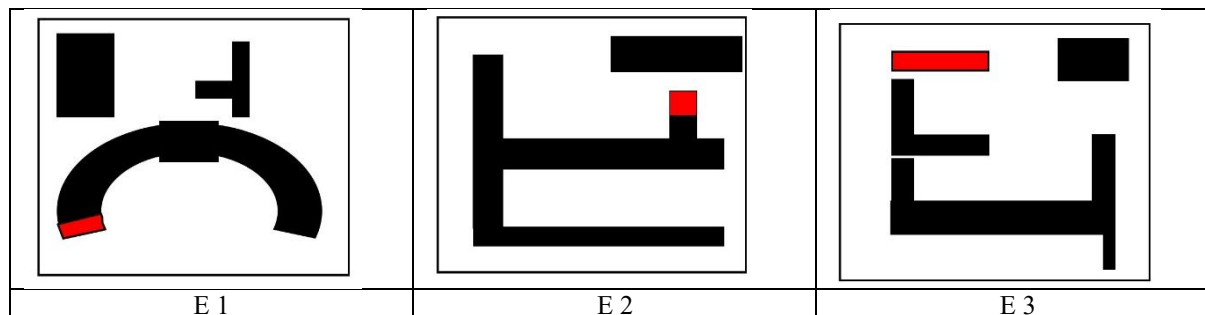
4.2. Les relations au sein de l'établissement

4.2.1. La morphologie territoriale spécifique

A une autre échelle, les observations dans les établissements permettent d'identifier les stratégies déployées par les différents acteurs pour défendre leurs territoires

Figure 4: Morphologie des LPO

¹² Structuration des établissements publics locaux : lycées polyvalents, lycées des métiers, Rapport de l'inspection générale, n°2014-032, octobre 2014, p 3.



La schématisation de ces trois établissements fait apparaître en rouge la localisation des enseignements de Lettres-histoire dans l'ensemble de l'établissement.

Dans l'E1, « vous avez l'aile droite lycée général, l'aile gauche lycée pro ». Ce PLP stagiaire découvrant l'établissement, quelques jours après sa prise de poste, témoigne de la plus-value de cette organisation qui n'est autre que les arguments qu'il a entendu de ses collègues disciplinaires. Il adhère à ce point de vue de manière à garantir sa place au sein du groupe.

De manière plus directe, cette PLP plus expérimentée (20 ans d'expérience) explique que dans son établissement (E2), cette segmentation territoriale trouve son explication par le fait que l'« on ne mélange par les torchons avec les serviettes ». Pour elle, le positionnement des enseignements de français et d'histoire géographique, dans une aile non rénovée de l'établissement, est le témoignage d'une voie reléguée et marginalisée. Le positionnement des espaces d'enseignement de la filière professionnelle est ainsi appréhendé comme un espace à part, d'extraterritorialité. Mais son argumentaire va plus loin car au-delà du simple constat, l'enseignante revendique cette position et localisation du territoire de ses enseignements.

Ainsi fruit d'une décision institutionnelle mais encouragée par les agents eux-mêmes, en grande majorité les PLP investissent les marges des établissements. En paraphrasant Dupraz (2017), nous pouvons estimer que ces professeurs s'approprient ces « territoires discrets, qui occupent une position périphérique par rapport aux centres d'impulsion [...] et de la vie publique ».

4.2.2. Le processus de fusion

L'analyse du déroulé de fusion apporte également des éclairages. Nos enquêtes de terrain nous ont permis de suivre le suivi du processus de fusion d'un établissement que nous appellerons AB. Le lycée polyvalent AB regroupe près de trois mille élèves. Initialement composé de deux établissements autonomes (un lycée général et un lycée professionnel), la structure est entrée pendant deux ans dans un processus de fusion en une seule entité administrative est née en 2015.

C'est « une révolution culturelle qui a été entamée [...] Un changement de philosophie. voire même une révolution pour l'enseignement »¹³ selon les propos du proviseur. Les entretiens avec les professeurs de cet établissement désormais polyvalent dévoilent leurs difficultés à accepter ce processus qui se traduit par des résistances aux changements. La fusion étant actée, ils concentrent désormais leurs actions sur le territoire frontalier. Ils adoptent désormais les mêmes stratégies pour défendre leurs territoires aussi bien physiques que symboliques qu'ils considèrent comme menacé (salles de cours, espaces réservés aux filières professionnelles...) à l'échelle d'un établissement unifié que lorsque les deux lycées étaient indépendants administrativement. Ils prennent logiquement appui sur l'histoire du territoire comme le présente cette professeure : « quand je suis arrivée ici les deux [lycées] étaient séparés. Avant ici c'était cité technique donc il y a une implantation très professionnelle. À la base l'enseignement général¹⁴ est venu se greffer parce qu'il fallait sans doute contrarier ou offrir d'autres possibilités aux élèves ». Elle prend à son compte l'argumentaire institutionnel justifiant la fusion basée sur la nécessité de diversifier les voies de formation pour enrichir l'offre de formation et ainsi offrir à l'ensemble des élèves différentes possibilités d'orientation. Mais le terme « sans doute » témoigne de manque de conviction de son propos et le fait qu'elle n'y croit pas.

4.2.3. L'enjeu de la salle des professeurs

¹³ Article du Midi Libre du 07/09/2014.

¹⁴ Les disciplines de la filière générale.

Dans le processus de fusion mais également dans la plupart des établissements, la salle des professeurs reste un lieu hautement symbolique des rapports entre les différents groupes. Systématiquement, la création d'un LPO passe par la création d'un espace commun, une salle des professeurs, acte fondateur d'une culture commune de l'ensemble des membres de la communauté éducative. Dans l'établissement AB, le choix a été fait de ne garder qu'une seule salle des professeurs en choisissant la plus grande qui était celles dédiée précédemment aux professeurs de la voie générale.

Mais tout acte de violence symbolique par l'institution induit des actes de résistance et la création de nouveaux espaces clandestins. Pour les sections d'enseignement professionnel, des lieux de rassemblement alternatifs voire de résistance se dotent symboliquement de moyens de lutter financés par les moyens propres des enseignants : du matériel pédagogique, des ordinateurs, une imprimante mais également une cafetière ou un four à micro-onde parfois même un réfrigérateur. Généralement la direction des établissements est consciente de ces stratégies de résistance mais préfère les ignorer dans un souci de maintenir un climat serein avec les équipes pédagogiques.

Mais au-delà de la dimension physique des territoires, la spécificité des Lettres-histoire, la bivalence, devient un outil de création d'un nouveau type de frontière.

4.3. Les stratégies spécifiques des Lettres-histoire

4.2.1. Le stigmat

La constitution de ces groupes peut se faire sur la base de critères objectifs (l'âge, le lieu de naissance, la langue parlée...) mais également parfois sur la base d'un critère d'un point commun souvent source de stigmatisation (Bourdieu et al., 2015). Dans ce contexte, il apparaît évident que les PLP composent avec le stigmat (Bourdieu, 1980b) de la bivalence qui les caractérise pour occuper, revendiquer et défendre la place qu'ils occupent au sein du champs.

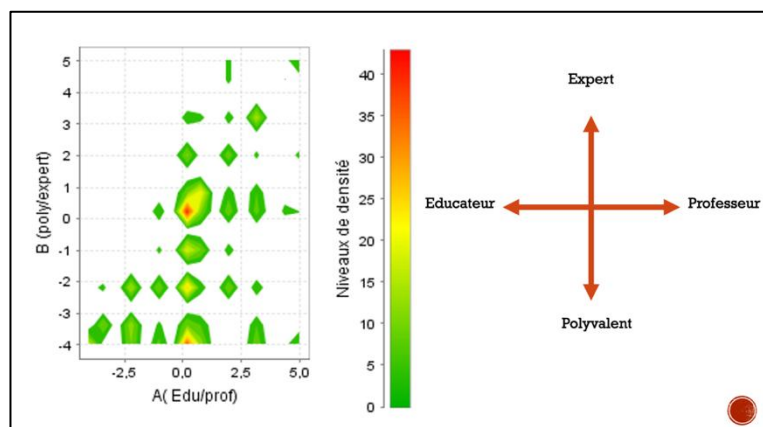
Alors qu'aucune enquête ou analyse n'a porté sur la plus-value de la bivalence en lycée professionnel, les enseignants la dresse comme un étendard pour s'éloigner des professeurs d'histoire et ceux de lettres. Cette bivalence de statut devient l'élément permettant de savoir de quel côté de la barrière ils se situent. Ils lui confèrent une plus-value avec son caractère indispensable pour leur deuxième spécificité : l'accompagnement des élèves en difficulté qui sont scolarisés en lycée professionnel.

4.2.2. La revendication pour défendre leur territoire

Les enseignants de Lettres-histoire exploitent ainsi les libertés dont ils disposent par leur statut de dominés en composant, réfutant ou privilégiant cette question sensible qu'est la bivalence. Ils investissent ces marges des territoires scolaire « sans trop savoir si on peut le faire » comme en témoigne un professeur.

Au-delà de l'ancrage territorial, la bivalence devient une frontière-interface disciplinaire faisant le lien entre différents territoires que certains PLP explorent, découvrent du fait de leurs formations initiales universitaires. Ces interactions leur permettent de créer la définition du marqueur le plus significatif de leur identité.

Figure 5: le marqueur de la bivalence



A la demande de positionnement dans l'espace défini par deux axes (éducateur/professeur et enseignant polyvalent ou monovalent), les réponses des enseignants de Lettres-histoire (n= 1324) font apparaître trois caractéristiques. La première démontre que la majorité se positionnent clairement à mi-chemin entre des éducateurs et des professeurs. La deuxième fait émerger deux profils spécifiques : un groupe assumant pleinement la polyvalence de leurs missions et un autre se situant au carrefour des quatre indicateurs. Enfin bien

que minoritaire, un fort éparpillement des positionnements est à signaler. De manière synthétique, cela souligne la diversité des conceptions de leurs missions par les Lettres-histoire mais également un accord sur deux perceptions de leur métier de PLP (en zone de forte densité de réponses). Ainsi en l'absence de définition précise de leur mission par l'Institution scolaire, les enseignants construisent leurs définitions de leur mission.

Pour conclure, les PLP Lettres-histoire revendiquent leur propre territoire tant physique que symbolique en exploitant la liberté que leur positionnement aux marges leur confère. Ils dépassent ainsi les frontières dogmatiques disciplinaires non sans dilemmes et contradictions de statut (Hughes, 1996).

Les acteurs de la voie professionnelle sont tout autant les victimes de la discrimination de la voie de formation dans laquelle ils enseignent que les responsables de cette situation qu'ils entretiennent pour maintenir leur identité et leur légitimité (Castel, 2007) dont les territoires des LPO en sont le théâtre.

Bibliographie

- Agulhon, C. (1994). *L'enseignement professionnel : Quel avenir pour les jeunes ?* Éditions de l'Atelier/ Éditions ouvrières.
- Arbaret-Schulz, C. (2009). La question du continu et du discontinu à l'épreuve de la dimension technique des sociétés. In A. Frédéric & Génin A., *Continu et discontinu dans l'espace géographique* (pp. 409- 416).Tours : Presses universitaires François-Rabelais.
- Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980b). L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région] : Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35(1), 63- 72.
- Bourdieu, P., Champagne, P., Duval, J., Poupeau, F., & Rivière, C. (2015). *Sociologie générale*. Paris : Seuil.
- Castel, R. (2007). *La discrimination négative : Citoyens ou indigènes ?* Paris : Seuil.
- Di Méo, G. (2005). Géographies tranquilles du quotidien. Une analyse de la contribution des sciences sociales et de la géographie à l'étude des pratiques spatiales. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(118), 75- 93.
- Dupraz, S. (2017). *La France des marges—Géographie des espaces « autres »*. Paris : Armand Colin.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. Paris: Éd de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Jellab, A. (2005). Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : Un rapport « contrarié » au métier ? *L'Homme et la société*, 156- 157(2), 147.
- Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Paris : L'Harmattan.
- Lévy, J., & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rey, O., & Buisson-Fenet, H. (2016). Synthèse des débats. In *Le lycée professionnel : relégué ou avant-gardiste ?* Lyon: ENS éditions.
- Savoie, P. (2009). Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français. *Éducation et sociétés*, 23(1), 13- 26.
- Tanguy, L. (1989). Les conventions État-patronat (1945-1961) : Un régime de transition. *Formation Emploi*, 27(1), 163- 187.
- Troger, V., Bernard, P.-Y., & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : Impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.

Thématique : Territoire et numérique

**CONFINEMENT, CLASSE À DISTANCE ET CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE :
QUELS EFFETS SUR LA RELATION PÉDAGOGIQUE ?**

Isabelle Jugé-Pini*

*Université de Haute-Alsace
LISEC (UR 2310)

Mots clefs : confinement, continuité pédagogique, affectivité, proximité, dématérialisation

Résumé. Lors du premier confinement lié à la pandémie de COVID-19, le dispositif de la « continuité pédagogique » a engendré un processus singulier de déterritorialisation. Une enquête menée entre juin et août 2020 par trois docteurs et une doctorante en sciences de l'éducation de l'Université de Haute-Alsace visait à identifier les effets de la classe à distance sur les interactions pédagogiques appréhendées comme une nouvelle territorialité éducative dans le secondaire. Le cadre théorique est construit autour des travaux portant sur l'affectivité (Espinosa, 2003, Lafortune et Gendron, 2009), la notion de proximité (Paquelin, 2011). Le traitement qualitatif et quantitatif des réponses portant sur le ressenti des professeurs et lycéens français permet de repenser l'acte éducatif comme territoire émotionnel singulier. Nous tentons également d'identifier les limites de ce nouveau territoire marqué par une dématérialisation de la relation pédagogique (Cerisier, 2020, Wagnon, 2020).

1. Introduction

Le dispositif de la classe à distance mis en place dans le secondaire, dans le cadre du premier confinement au printemps 2020, induit l'abandon brutal d'un territoire éducatif familial. Ainsi, le ministère de l'Éducation nationale met à disposition des professeurs des outils numériques dont « Ma classe à la maison », développé par le CNED, afin d'assurer la « continuité pédagogique ».

Nous désirons observer les effets de l'abandon de l'espace scolaire et de la dématérialisation des enseignements sur la relation pédagogique. Le questionnement porte sur la nature des variations observées dans la relation maître-élève ainsi que sur leur caractère durable ou au contraire éphémère. Remarque-t-on l'émergence d'une nouvelle norme et de nouvelles valeurs en matière de relation pédagogique ?

Une enquête menée de façon collaborative en France et en Belgique par trois docteurs et une doctorante en sciences de l'éducation permet d'étayer notre étude. Nous nous concentrons sur la nature du ressenti et des émotions dans le cadre de la classe à distance. Parallèlement, nous observons le degré d'ancrage des élèves et des enseignants à cette nouvelle territorialité.

Tout d'abord, nous présentons quelques résultats tirés du volet de l'enquête menée dans l'académie d'Orléans-Tours au niveau de l'enseignement secondaire. Nous avons obtenu entre juin et août 2020 respectivement 106 réponses et 49 réponses exploitables auprès de lycéens et de professeurs de lycée interrogés.

Ensuite, nous exposons quelques pistes de réflexion tirées principalement du traitement qualitatif des réponses. Ainsi relevons-nous les difficultés d'apprentissage liées au déplacement de l'espace éducatif dans l'espace privé ainsi que la colonisation du terrain professionnel par des sentiments propres à la sphère intime. Enfin, les modifications de la relation pédagogique sembleraient constituer une nouvelle norme du fait du contexte exceptionnel de l'expérience à distance.

2. Le contexte

Le contexte singulier du confinement et le dispositif de « continuité pédagogique » ont motivé notre enquête. En mars 2020, l'enseignement en présentiel quitte le territoire bien défini de l'établissement scolaire pour aborder celui d'un enseignement à distance. Or, sa durée – un trimestre, son ampleur – tous les niveaux de la formation, ses modalités imposées par le contexte sanitaire et la décision ministérielle, lui confèrent un caractère inédit.

L'ensemble des enseignants du secondaire français ont assuré les cours à distance entre le 18 mars et le 30 juin 2020. L'institution met alors à leur disposition des outils numériques telle la plateforme du CNED, « Ma classe à

la maison » et pose des objectifs pédagogiques précis : consolider les acquis, acquérir de nouveaux savoirs et éviter le décrochage scolaire. Ces trois axes articulent le principe de la continuité pédagogique.

L'attention accordée au public scolaire fragile et à la perspective d'une perte de motivation fait référence au domaine des affects. Maintenir le lien pédagogique se distingue de l'apprentissage d'un cours. Il est le signe d'une interrelation, d'une co-construction du savoir. Mais de quel lien parle-t-on ?

3. Le cadre théorique

Nous choisissons de nous concentrer précisément sur le lien émotionnel entre maître et élèves. L'idée que l'outil numérique impacte fortement le développement des échanges d'ordre émotionnel à distance constitue une toile de fond significative.

3.1. Continuité pédagogique et relation à distance

Nous convoquons les travaux portant sur la continuité pédagogique, la relation à distance, l'affectivité à l'École. Tout d'abord, nous soulignons la solitude de l'enseignant face aux carences du cadre institutionnel et de l'obligation de s'adapter sans préparation particulière à une situation pédagogique singulière. Gibert (2018) examine cet abandon dans la réponse institutionnelle faite aux enseignants de « faire preuve d'imagination ». Houssaye (1995 : 24) revient sur la norme en matière de relation pédagogique en termes de relation multidimensionnelle et de maintien de la motivation : « On a tendance à considérer comme normal qu'une des fonctions de l'enseignant soit de provoquer, susciter, diriger, maintenir et développer les motivations de ses élèves. » Or, que devient la norme dans ce contexte ?

Les effets de la transposition du territoire scolaire vers l'espace privé sont examinés à l'aune des travaux de Sylvain Wagnon (2020). Ensuite, les concepts tels « le filtre affectif » et « l'interrelation » définis respectivement par Espinosa (2016), Lafortune et Gendron (2009) permettent d'estimer le rôle des émotions dans les apprentissages et plus précisément de la relation à l'enseignant dans le cadre de la classe à distance. Par ailleurs, les travaux de Paquelin (2020) permettent d'interroger les effets de la dématérialisation à travers le concept de « proximité à distance ». Enfin, nous nous intéressons à l'émergence d'une nouvelle territorialité à travers l'usage de l'outil numérique à l'École, mais aussi de ses limites. D'après Cerisier (2020), « la pandémie de Covid-19 pourrait être et sera peut-être un magnifique laboratoire pour repenser l'école du numérique ». Ces références permettent d'animer notre problématique et nos questions de recherche.

3.1.1. La problématique et les questions de recherche

Les usagers et acteurs de l'École sont contraints de s'approprier un territoire relativement peu exploré dans le secondaire. En effet, l'outil numérique est principalement envisagé en complément des activités menées dans l'espace dédié du cours. Or, le dispositif « Ma classe à la maison » sous-tend le principe de « continuité pédagogique ». Il induit pour la communauté éducative de s'adapter « au tout à distance ». Dès lors posons-nous la question des modifications afférentes sur le terrain des apprentissages et de la relation pédagogique en ces termes : La dématérialisation a-t-elle des effets sur ce lien ? Le lien établi à distance s'inscrit-il dans une continuité ? Est-il marqué au contraire par la rupture avec le lien établi dans l'espace dédié ? Un lien d'un genre nouveau apparaît-il ?

Les questions de recherches suivantes nourrissent notre problématique : Les professeurs et les lycéens ont-ils ou non appréciés la formation mise à distance ? Ont-ils observé des changements dans la relation maître-élèves ? Si oui lesquels ? Quels changements souhaitent-ils conserver lors d'un retour en cours en présentiel ?

4. Méthodologie

Notre démarche repose sur la mise en commun des compétences respectives. Aussi remercions-nous Jean-François Plateau (docteur en sciences de l'éducation rattaché au LISEC et co-concepteur de l'étude) de nous avoir fait bénéficier de son expertise en matière d'outils de mise en ligne et plus particulièrement d'analyse quantitative des réponses. C'est pourquoi, la présentation de la méthodologie s'inspire ici en grande partie de ses formulations.

En référence à notre cadre théorique, nous avons privilégié l'entrée par les acteurs. Un questionnaire fut élaboré de manière collégiale. En effet, l'enquête a mobilisé 3 docteurs et une doctorante en sciences de l'éducation du laboratoire du LISEC dont le contributeur. Lors de cinq visioconférences nous avons élaboré sept questionnaires,

à partir d'un tableau partagé. Six étaient destinés aux apprenants (primaire, collège, lycée, secondaire belge, étudiants universitaire, étudiants de la formation professionnelle (FP) du domaine sanitaire et social) et un pour les enseignants et les formateurs. Les questions ont été formulées selon le niveau de langage et de compréhension des personnes à sonder. Toutefois les questionnaires ont été conçus de manière à faciliter une analyse globale et des comparaisons des réponses.

Pour cette étude exploratoire, notre démarche a consisté à compléter les questions fermées de type OUI/NON en conformité à nos questions de recherche et à y joindre des questions ouvertes pour obtenir des justifications. Des questions échelles, sous forme d'auto-évaluation, ont été conçues pour permettre de mesurer le ressenti physique, mental et psychosocial des personnes sondées. Les indicateurs retenus sont le ressenti, physique, mental, les effets sur la concentration, le sommeil, la capacité à faire face aux problèmes, la confiance en soi et l'estime de soi. Cette mesure s'effectue avec 5 items de « beaucoup moins bien que d'habitude » à « beaucoup mieux que d'habitude » avec « comme d'habitude » comme valeur centrale.

Nous avons testé nos questionnaires de façon collégiale puis par des collègues et des étudiants avant leur administration en ligne avec le logiciel LimeSurvey (LS). Chacun d'entre nous selon son réseau a envoyé le questionnaire correspondant à son ou ses destinataires pour transmission aux répondants potentiels. Les réponses des sept questionnaires ont été extraites depuis LS puis concaténées dans un tableur en vue de leur traitement statistique. Ceux-ci ont été réimportés dans Sphinx pour les statistiques descriptives, tris et moyennes croisées et dans SPSS pour les calculs de corrélations.

Notre communication ne mentionne que la version soumise aux lycéens et aux professeurs de lycée scolarisés et exerçant dans l'académie d'Orléans-Tours. Nous présentons ici les principaux résultats au travers d'une analyse qualitative classique des 106 réponses recueillies auprès des lycéens et des 48 réponses des professeurs.

5. Résultats

5.1. L'appréciation de la classe à distance

Nous avons tout d'abord demandé si les professeurs et les élèves avaient apprécié la classe à distance :

Tableau 1 : l'appréciation de la classe à distance

| | Non réponse | Non | Oui |
|-------------|-------------|-----|-----|
| Lycéens | 12% | 46% | 42% |
| Enseignants | 11% | 49% | 39% |

Nous notons une répartition presque équivalente chez les lycéens. 46% formulent une réponse négative contre 42% une réponse positive. Elle est plus tranchée et moins positive chez les professeurs pour respectivement 49% et 39% des sondés. Ces résultats montrent une situation de statu quo. Dès lors, il s'agit de préciser les facteurs à l'origine de l'appréciation du dispositif. Privilégiant la démarche qualitative, nous présentons les commentaires recueillis auprès des élèves et des professeurs.

Nous leur avons posé la question des difficultés rencontrées, soit matérielles soit liées à la délocalisation dans la sphère privée. Les conditions d'apprentissages constituent une préoccupation centrale. Ainsi, les enseignants comme les lycéens se plaignent des perturbations liées à la conduite et au suivi d'un cours à distance dans l'environnement domestique : « Travailler en ayant du bruit et de l'agitation dans la maison, ne pouvant jamais être au calme. »

De même, les usagers et acteurs de l'enseignement témoignent des émotions générées dans le cadre des apprentissages réalisés à distance. Ainsi cet élève fait référence à la co-construction du savoir remise en cause par la distance en ces termes : « la compréhension des leçons n'est pas évidente en distanciel sans les explications des professeurs. » Cet autre élève souligne les difficultés de compréhension « car il n'y avait pas l'interactivité habituelle ». Quant aux enseignants, ils constatent que « Le travail à distance manque cruellement de contact humain ».

Néanmoins, certains apprécient la classe à distance, car elle induit une individualisation des rythmes d'apprentissage et favorise l'autonomie : « J'ai ressenti une plus grande liberté dans mon travail, notamment dans l'utilisation des outils, des différents formats et cela m'a permis de m'investir VRAIMENT plus dans mon travail. »

Nous retenons l'idée d'une individualisation des démarches pédagogiques. Nous nous concentrons sur les changements potentiels qu'induit ce processus sur la relation pédagogique.

5.2. Les changements dans la relation maître-élève

Nous tentons d'identifier les effets du déplacement du territoire scolaire sur le territoire privé en posant la question suivante : « Avez-vous noté un changement dans la relation avec vos professeurs durant le confinement ? »

Tableau 2 : les changements dans la relation pédagogique

| | Non réponse | Non | Oui |
|-------------|-------------|-----|-----|
| Lycéens | 11% | 44% | 44% |
| Enseignants | 8% | 19% | 74% |

L'observation des changements est nettement plus marquée du côté des enseignants que des élèves. Ainsi, 74% déclarent avoir vécu un changement dans la relation. Le positionnement des lycéens est ambivalent, car ils formulent dans les mêmes proportions une réponse positive et négative, soit 44%.

Cet élève note : « On avait plus de discussions que celle que l'on avait avant le confinement. » Cette autre renchérit : « Toujours du respect mais avec plus de proximité qui n'a pas nuit à celui-ci et qui est beaucoup plus agréable. » Tel autre souligne encore l'élément émotionnel en évoquant sa timidité que la relation à distance permet de mieux gérer : « Nous avons bénéficié d'un contact plus personnel avec nos professeurs ce qui nous a permis de plus se livrer avec moins de timidité comme nous étions pas en face de la personne à qui on parlait. »

6. Discussion

Nous faisons le choix de nous appuyer sur les données qualitatives de l'enquête pour discuter les effets de la dénomination du dispositif « Ma classe à la maison » et définir les changements dans la relation pédagogique. De quel ordre sont ces changements ? Le fil rouge est la compréhension sous ses deux acceptations : cognition et affects. Il s'agit en effet de comprendre les notions et manifestation davantage d'être compris dans ses besoins affectifs.

6.1. L'abandon d'un territoire familial

Tout d'abord, la délocalisation a deux conséquences principales, celle de l'abandon du territoire éducatif familial aux acteurs et aux usagers de l'École. Nous notons l'effacement de l'espace dédié - la salle de cours, pour une délocalisation vers l'espace privé. Ceci entraîne une relocalisation dans l'espace consacré aux temps et aux activités privés. Usagers et acteurs de l'éducation soulignent dans les mêmes proportions cette entrée de la sphère professionnelle dans l'espace intime avec les difficultés et les adaptations qu'elle implique.

La deuxième conséquence est l'imposition des codes propres à l'intime dans la sphère professionnelle. Ce processus de fusion des deux espaces est déjà perceptible dans la dénomination officielle du dispositif. En effet, « Ma classe à la maison » exprime la fusion des deux territoires ou plutôt leur confusion.

6.2.1. L'appropriation du nouveau territoire

Elle constitue un aspect fondamental du processus d'adaptation au nouveau territoire. Les dénominations « Ma classe à la maison » et « la continuité pédagogique » sont remarquables, car elles suggèrent le simple passage d'un territoire à l'autre. Or, dans la lignée de la réflexion de Wagnon (2020), cette simplicité de la délocalisation relève du « mythe » et génère un malentendu. Les répondants soulignent l'incompatibilité des deux espaces, privé et scolaire. Le temps du cours et des activités quotidiennes permettent de circonscrire un espace spatio-temporel dédié à l'enseignement. L'activité d'apprentissage et de participation à distance est perturbée par les activités périphériques liées au quotidien. Nous notons la prise de conscience d'un territoire défini dédié aux apprentissages. Besoin de s'isoler spatialement et temporellement. Les conditions matérielles du confinement influent fortement sur la qualité des apprentissages

6.2.2. La déstabilisation affective

Les réponses des professeurs comme des lycéens signalent une déstabilisation affective. D'une part, elle est liée à la brutalité du passage au « tout numérique » et à l'isolement généré par l'éloignement physique du territoire dédié aux apprentissages. D'autre part, la dénomination de « classe à la maison » crée un malentendu propice à la déstabilisation affective et à des modifications potentielles de la relation pédagogique. Les professeurs et les lycéens témoignent du besoin de faire évoluer la relation pédagogique. Parmi les attentes de l'institution, celle de la continuité des apprentissages n'est pas mise en avant. « Certains professeurs n'ont communiqué que par écrit avec nous et ce n'était que pour donner des exercices. », note cette élève. Un autre critique ouvertement l'attitude des professeurs qui ne jouent que la carte des apprentissages et occultent la dimension affective : « Certains oublient que nous sommes encore des enfants et que nous bourrer de travail ne nous aidera pas pour notre avenir bien au contraire. ».

Ainsi apparaît une demande forte de proximité affective que les conditions exceptionnelles rendent cohérente. Pour autant, peut-on en déduire la constitution d'une nouvelle norme en matière de relation pédagogique lors d'un retour en présentiel ?

6.2.3. Une nouvelle norme ?

Les reproches portent majoritairement sur l'attitude distanciée du professeur. Il attire la réprobation quand il maintient son parcours d'apprentissage sans tenir compte du contexte émotionnel extraordinaire qui est indissociable du dispositif de la classe à distance, lui aussi extraordinaire. Il est impossible d'assurer la classe à la maison sans intégrer la dimension affective et relationnelle. L'élève veut être avant tout considéré comme un jeune individu et non dans son rôle d'élève. L'enjeu scolaire n'est plus tant la réussite de l'examen qu'une gestion du confinement réussie en faisant preuve de bienveillance et d'écoute. Cette attente des élèves souligne le nécessaire repositionnement de l'enseignant dans les interactions d'ordre affectif. Il suppose même l'intégration de marqueurs affectifs plus propres au territoire intime que professionnel : « Les profs nous demandaient plus souvent comment nous allions », « Plus d'attention de leur part. Plus à l'écoute. Beaucoup plus compréhensif par rapport à nos ressentis et nos demandes. » ou encore « Les professeurs répondaient toujours à nos questionnement et j'avais l'impression que c'était plus calme et rassurant. »

Les élèves témoignent de leur besoin de proximité affective sur un registre familial : « Une meilleure compréhension (nous sommes tous dans la même galère !) » ou encore « Peut-être une bienveillance caractérisée par un intérêt pour notre santé (physique comme mentale), en plus d'une forte considération pour les difficultés rencontrées. »

7. Conclusion

La proximité est générée par la situation subie du confinement. Elle entraîne des difficultés matérielles et affectives à travers l'injonction de continuité des apprentissages. Mais la solidarité et les émotions rarement exprimées en présentiel l'emportent sur les conseils méthodologiques prodigués habituellement afin d'assurer la progression des élèves. La définition du bon professeur repose sur sa capacité à considérer le jeune et non plus l'élève. L'attente dans la relation est donc modifiée par le contexte exceptionnel. Ainsi pouvons-nous mettre au jour le paradoxe d'une distance qui rapproche. L'enquête pose de nouvelles questions, notamment celle du caractère éphémère ou pérenne des changements observés. Nous concluons sur l'idée d'une nouvelle territorialité à explorer en posant la question de la distance et de la prise en compte la demande individuelle ? Que peut gagner l'école si son territoire est un assemblage de petits territoires distincts ?

Bibliographie

- Cerisier, J-F (2020, 17 mars). Covid 19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. *The conversation*. <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuïte-pedagogique-a-la-francaise-133820>
- Espinosa, G. « Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 |2016, mis en ligne le 01 juin 2016. URL : <http://journals.openedition.org/rec/6663> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rec.6663>
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Gibert, A-F. (2018) Le travail collectif enseignant entre informel et institué, *Dossier de veille de l'IFE n°124*

- Paquelin, D. (2011). La distance : Questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565- 590.
<https://doi.org/10.3166/ds.9.565-590>
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

REGARD SYSTEMIQUE SUR LE CHANGEMENT DE L'INTITULE DE LA 70^E SECTION CNU

Dominique Kern*

Université de Haute Alsace
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : Gaston Mialaret, Sciences de l'éducation, Épistémologie, Paradigme, educational sciences

Résumé. Gaston Mialaret avait justifié dans les années 1970 dans le « que sais-je » l'intitulé de la nouvelle discipline « les sciences de l'éducation ». L'extension de la signification permettait l'intégration de la formation comme forme spécifique d'éducation. Bien que ce paradigme n'ait pas été remis en question, l'intitulé de la 70^e section CNU a été modifié en 2018 pour y intégrer explicitement la formation. L'analyse de l'argumentaire permet de penser que le choix d'ajouter le terme « formation » s'est fondé essentiellement sur des raisonnements pragmatiques. Dès lors on peut s'interroger sur les fondements épistémologiques et les paradigmes de la discipline. L'article approfondit la compréhension de la thématique par un regard systémique en reliant des aspects comme les définitions d'éducation et leur évolution historique avec l'interrogation sur l'arrimage international. L'analyse fait apparaître une orientation pragmatique et communicationnelle franco-française du choix dont le rapport avec l'orientation paradigmatique reste à définir (et à construire).

1. Les faits : la modification de l'intitulé de la 70^e section CNU

L'arrêté du 18 décembre 2018 constitue l'aboutissement d'un processus animé par les membres de la 70^e section CNU ayant impliqué largement les enseignants-chercheurs de la section. L'« argumentaire synthétique adressé au Président de la CP-CNU concernant la demande d'évolution de la dénomination de la 70^e section Sciences de l'éducation vers l'intitulé « Sciences de l'éducation et de la formation » en vue de l'AG du 22 novembre 2018 fait état d'un vote serré parmi les « membres du CNU » (22 pour le changement, 20 contre). Par contre, une grande majorité des « autres votants » s'est exprimée très majoritairement en faveur du changement. La divergence entre les opinions des différents collègues ainsi que l'argumentaire faisant par exemple état « de nombreuses Unités de recherche, Départements, Mentions comportant déjà le syntagme 'éducation et formation' ... » permet de penser que le choix se fonde sur des raisonnements plus pragmatiques qu'épistémologiques. Cette hypothèse est soutenue par les visées affichées pour le changement de l'intitulé. Il s'agit de rendre plus visible la « formation » comme domaine d'étude s'ouvrant à des partenariats avec d'autres disciplines des Sciences Humaines et Sociales ainsi qu'à des champs de pratique et notamment la formation continue et l'enseignement supérieur. Mais le changement visait aussi à « conduire la discipline à assumer pleinement cette dimension structurelle et à la formaliser aux plans épistémologiques, théoriques, méthodologiques » (CNU 70^e section, 2018).

2. Le dilemme : le concept d'éducation de Mialaret inclut déjà la formation

Dans la première moitié du 20^e siècle, l'éducation a été définie largement par sa fonction socialisante. Pour Durkheim, elle « est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (1911). Piaget également s'inscrit dans cette logique : « ... éduquer, c'est adapter l'enfant au milieu social adulte » (1969). Dans la deuxième partie du 20^e siècle et notamment dans les années 1960 le paradigme évolue. Avec l'arrêté du 11 février 1967, le terme « Sciences de l'Éducation » apparaît comme l'intitulé d'une licence et d'une maîtrise. Si dans les temps de Durkheim, l'éducation a été encore assimilée de manière causale à l'instruction des enfants, Mialaret explique l'évolution envers une très large définition du champ. Il identifie quatre sens de l'éducation : l'éducation comme « institution sociale, système éducatif » ; l'éducation désignant le « résultat d'une action » ; l'éducation comme processus reliant « d'une façon prévue ou imprévue deux ou

plusieurs êtres humains... » ; l'éducation comme terme définissant le contenu, « c'est-à-dire le programme (le curriculum des Anglo-Saxons) » (1976).

A ce premier élargissement au niveau des sens, Mialaret ajoute quatre extensions qui font de l'éducation un fait anthropologique. L'éducation n'est plus limitée aux enfants d'un certain âge, elle se prolonge vers les extrêmes dans les deux directions, vers le début et vers la fin de vie (*ibid.*). La deuxième extension concerne le cadre institutionnel (ce n'est plus seulement l'école qui est concernée par l'éducation), la troisième consiste en l'élargissement de l'éducation à tous les domaines humains (pas seulement l'instruction) et la quatrième extension reconnaît l'existence d'une multitude de formes dans lesquelles l'éducation se réalise (par exemple l'autoformation).

Sur la base des justifications de Mialaret et en épurant l'éducation de tous les ajouts (autorité, formes, contenus, etc.) pour la cerner dans sa substance anthropologique basique, on pourrait la définir comme « un soutien plus ou moins structuré apporté à un apprenant » (Kern, 2016). A partir de cette définition se laissent réintégrer l'ensemble des critères qui sont programmatiques pour certaines formes d'éducation. Dans l'instruction scolaire des enfants, le rapport entre le rôle de l'adulte qui apporte le soutien et le rôle de l'enfant qui le reçoit est un des facteurs clés de cette forme d'éducation. Dans la formation des adultes plus âgés, ce rapport est généralement inversé. Le facteur important de cette forme d'éducation est par exemple la méthodologie permettant au « formateur » d'apporter un soutien à l'apprenant. Même l'autodidaxie s'argumente à partir de la définition basique : dans cette forme spécifique d'éducation, l'apprenant apporte le support à lui-même.

3. Position paradigmatique : entre remise en question et confirmation

Les explications apportées par Mialaret n'ayant pas été remises en question, on pourrait légitimement faire l'hypothèse que sa définition large a été acceptée comme paradigme. En effet, le changement de l'intitulé n'a pas été argumenté par des faiblesses épistémologiques du paradigme. Le contraire est vrai : l'élargissement de l'intitulé par l'ajout du terme « formation » affiche l'ambition d'inciter les chercheurs à formaliser leur discipline « aux plans épistémologiques théoriques, méthodologiques » (CNU 70^e section, 2018). La nouvelle déconnexion entre le paradigme d'une définition étendue de l'éducation et sa dénomination installant une distinction entre l'éducation comme une intervention sur des enfants et la formation qui s'adresse aux adultes interroge le rapport des chercheurs avec leur science.

Dans les débuts d'une science, différents chercheurs se trouvent généralement « face au même éventail de phénomènes » mais pas face aux mêmes phénomènes particuliers (Kuhn, 1983). Les chercheurs décrivent et interprètent leurs observations de différentes manières. Mais comme leur perception est obligatoirement parcellaire – dans un premier temps – le résultat est une multiplicité de suggestions paradigmatiques pour cerner la nouvelle science¹. Grâce aux publications, colloques et autres échanges entre les chercheurs de la même science, ces divergences se réduisent progressivement pour disparaître et laisser place à ce que l'on appelle un paradigme. Kuhn attire l'attention sur le caractère rare de ce phénomène : « ce qui est surprenant, est qu'on ne rencontre peut-être à ce degré nulle part ailleurs que dans ces domaines que nous appelons sciences, c'est que de telles divergences initiales disparaissent ensuite largement » (Kuhn, 1983).

Les discussions entre chercheurs de la nouvelle science peuvent prendre plusieurs dizaines voire centaines d'années. Kuhn appelle cette période « préparadigmatique » (*ibid.*). En ce qui concerne les Sciences de l'éducation et si on accepte le caractère paradigmatique des propositions de Mialaret, on peut constater que le temps pour arriver au paradigme fut dans notre cas très court. En effet, le paradigme émerge suite à des « découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions » (Kuhn, 1983). La définition large de Mialaret permettant de percevoir l'éducation comme un soutien apporté à un apprenant remplit ces critères.

Dans le processus de structuration d'un champ scientifique, avant la phase paradigmatique, plusieurs « écoles » cohabitent. Dans la phase postparadigmatique, leur nombre se réduit considérablement ce qui rend plus efficace le travail scientifique (*ibid.*). En même temps, cette structuration favorise une spécialisation qui a des

¹ Ce processus de démultiplication inflationniste – et les raisons ainsi que les remèdes – est décrite à l'aide de l'exemple « formation des adultes » avec beaucoup d'humour par Plecas et Sork (1986).

conséquences importantes sur la science. Sa progression permet d'approfondir le savoir dans la spécialisation, mais cette évolution mène à une séparation progressive entre le savoir scientifique du champ et le savoir scientifique des autres disciplines. La conséquence est la nécessité de simplifier la communication vers l'extérieur de la discipline (chercheurs ou non-scientifiques) (*ibid.*).

La justification du changement de l'intitulé laisse penser que la tâche de « traduire » les savoirs savants disciplinaires envers les non-spécialistes l'a inspiré. En effet, l'ajout de « formation » est supposé contribuer à la lisibilité de la discipline qui ne s'intéresse pas seulement aux enfants mais également aux adultes. Suivant cette logique, le changement de l'intitulé ne signifierait pas l'abandon du paradigme « mialaretien » mais soutiendrait sa légitimité. D'après Kuhn, la condition à l'entrée dans la phase postparadigmatique est l'acceptation par l'ensemble des chercheurs de certains paradigmes (*ibid.*). Il serait intéressant de vérifier les positions épistémologiques auprès des membres de la discipline.

4. Brève analyse systémique avec deux critères : finalités et frontières

La théorie générale des systèmes suggère de percevoir les ensembles constitués de plusieurs éléments en interactions (Le Moigne, 1977). Bertalanffy (1950) la propose pour comprendre le fonctionnement de ces objets d'analyse, complexes par définition, tout en maintenant une perception holistique. Indépendamment des particularités des sciences, la méthode propose une systématisation du regard sur les liens entre les éléments avec comme objectif une meilleure compréhension du fonctionnement de l'ensemble (système). Les systèmes partagent certaines caractéristiques comme des finalités ou – chez les systèmes humains – l'identité. Elles peuvent servir à l'analyse, y compris comparative entre des systèmes.

La discipline Sciences de l'éducation est perçue dans cet exercice comme un ensemble. L'analyse systémique dans cette communication ne porte pas sur des éléments ou sous-ensembles, mais vise un regard objectivé sur l'impact supposé du changement de l'intitulé par rapport à deux caractéristiques des systèmes : les frontières et les finalités. Le choix de ces derniers est en lien avec la thématique du colloque « politiques et territoires en éducation et en formation » et plus particulièrement l'axe 2 : « Le changement du nom de la section en 'sciences de l'éducation et de la formation' (SEF) : un territoire interrogé par la recherche ». Les « finalités » sont censées cerner le caractère politique du changement de l'intitulé. L'aspect « frontières » quant à lui focalise le regard sur le territoire de référence adressé par les modifications de l'appellation.

Les finalités explicites du changement sont précisées dans l'argumentaire cité au début de la contribution (CNU 70^e section, 2018) et elles ont été analysées et interrogées dans le paragraphe sur la position paradigmatique. En résumé, il s'agit d'augmenter la lisibilité de la largeur épistémologique de la discipline auprès d'un public de non spécialistes. Pour un grand nombre de personnes (universitaires, praticiens et grand public), l'éducation est apparemment toujours liée de manière causale au travail avec des enfants. Cela correspond aux positions défendues par Durkheim et Piaget au début du XX^e siècle évoquées plus haut dans l'article. Le positionnement épistémologique de Mialaret, intégrant la formation comme forme particulière dans l'éducation, largement accepté comme paradigme par les spécialistes de la discipline – ou du moins non remis en question – n'est connu et accepté qu'à l'intérieur du cercle des spécialistes. Le changement de l'intitulé vise ainsi l'augmentation de la compréhension des thématiques traitées par les Sciences de l'éducation par les personnes extérieures à la discipline. En second lieu, cet aspect a déjà été développé dans l'article, le changement souhaite inciter les membres de la 70^e section à assumer pleinement l'orientation large de la discipline, intégrant aussi la formation des adultes voire des adultes plus âgés (Kern, 2021). Il serait intéressant d'évaluer l'atteinte de ces objectifs dans les années à venir.

La deuxième caractéristique des systèmes utilisée dans l'analyse concerne « les frontières ». Il s'agit de cerner la délimitation du « territoire » (au singulier ou pluriel) que le changement de l'intitulé vise à occuper. Une première réponse se dégage de la réflexion sur les « finalités » ci-dessus. Le territoire inclut les non-spécialistes français (extérieurs à la 70^e section, voire à l'extérieur du monde universitaire). Par contre, les spécialistes internationaux se trouvent à l'extérieur du territoire visé : l'effet d'éloignement de la 70^e section de la nomenclature internationale « *educational sciences* » ou « *pedagogical and educational research* » semble évident. L'argumentaire n'évoque par ailleurs pas l'effet du changement sur l'arrimage international de la discipline française. On peut ainsi conclure que la territorialité visée par le changement de l'intitulé possède une orientation exclusivement franco-française.

5. Conclusion

La brève analyse que l'article a réalisé sur le changement de l'intitulé de la 70^e section CNU ne peut être que le début de la réflexion critique. La théorie générale des systèmes attire l'attention justement sur la complexité et la nécessité de situer le système analysé dans son contexte. Ce travail a été modestement entamé ici par rapport à un nombre d'aspects très limité. Il faudrait par exemple approfondir la question de l'évolution paradigmatique de la discipline et notamment la spécialisation faisant apparaître des sous-disciplines pouvant s'éloigner progressivement les unes des autres (Kuhn, 1983). Ceci pourrait expliquer la séparation affichée entre une approche pour les enfants (éducation) et une pour les adultes (formation). Mais cela conduira aussi à traiter la question des aspects communs et partageables des différentes formes et activités d'éducation et de formation impliquant des publics différents (jeunes, vieux, dans ou à l'extérieur des normes utilisées pour définir le public, etc.).

A ce stade de la réflexion restent quelques constats (exclusion du niveau international ; volonté de faire apparaître la largesse des faits traités par la discipline) mais surtout des questions sur l'impact du changement et les options d'actions des membres de la section. C'est à ces derniers de se saisir les opportunités qui s'ouvrent avec le changement de l'intitulé, mais aussi de prévenir les risques. Mais, et c'est la conclusion de cette réflexion, le travail épistémologique a le plus grand besoin d'être poursuivi maintenant par les chercheurs de la discipline dans la continuité du travail des collègues (Marmoz, 2017). Peut-être les expériences dans nos pratiques et recherches sur et pour l'éducation que nous avons été forcés de faire avec la pandémie Covid-19 nous pousseront-elles à remettre la question du paradigme à l'ordre du jour.

Bibliographie

- Bertalanffy von, L. (1950). An outline of general system theory. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 1(2), 134- 165.
- CNU 70^e section (2018). Argumentaire synthétique adressé au Président de la CP-CNU concernant la demande d'évolution de la dénomination de la 70^e section Sciences de l'éducation -> Sciences de l'éducation et de la formation en vue de l'AGE du 22 novembre 2018. CNU 70^e section.
- Durkheim, É. (1911). Éducation. Dans *Nouveau dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (édition numérique). Librairie Hachette et Cie. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>
- Kern, D. (2016). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie*. Harmattan.
- Kern, D. (2021). La formation des adultes dans la deuxième partie de la vie : Vers une transformation épistémologique de la formation des adultes ? *TransFormations Recherches en Education et Formation des adultes*, 22(1), 75- 86. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/370/252>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions* (fourth edition 2012). University of Chicago Press. <http://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo13179781.html>
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (Traduction française, de l'originale américain, édition de 1970). Traduction par L. Meyer, Paris: Flammarion.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général—Théorie de la modélisation* (4e, 1994^e éd.). PUF.
- Marmoz, L. (2017). Interview—Les Sciences de l'Éducation en France : Un bilan de 50 ans. *Academia*, 8, 4- 34.
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de l'Éducation*. PUF.
- Plecas, D. B., & Sork, T. J. (1986). Adult Education : Curing the Ills of an Undisciplined Discipline. *Adult Education Quarterly*, 37, 48- 62. <https://doi.org/10.1177/0001848186037001005>

Thématique : Formation et développement professionnel

**EPISTEMOLOGIE DE LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE (VAE) :
QUESTIONS DE CHAMPS AU SEIN DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA
FORMATION**

Pascal LAFONT*

* Université Paris Est Créteil - UPEC
LIRTES (UA 7313)

Mots-clés : Validation des Acquis de l'Expérience, champs, entre champs

Résumé. La VAE impose de questionner sa place et sa signification au sein du champ des sciences de l'éducation et de la formation, dans la mesure où certains acteurs tendent à développer des postures épistémologiques, des outils théoriques et des outils méthodologiques largement communs, et y jouent un rôle essentiel. Mais, s'agit-il pour autant de désigner un champ de recherches spécifiques relatif à de nouveaux objets ou thèmes d'investigation ? Tout champ possède des règles du jeu et des enjeux spécifiques, irréductibles aux règles du jeu et enjeux des autres champs à l'instar des luttes qui s'y déroulent. Aussi, la théorie des champs offre-t-elle l'opportunité de discuter la création d'un espace de recherche original tout en observant que, dans le cadre de la VAE, s'organisent de nouvelles formes de formation, de recherche, des savoirs pratiques assimilés aux savoirs d'expérience, pour conduire à travers leur formalisation, à leur renforcement dans le statut de savoirs relatifs à la transformation du réel et à leur confrontation aux savoirs théoriques. Parallèlement, ces savoirs disciplinaires issus de la recherche, de l'enseignement, voire de pratiques professionnelles s'énoncent à travers de nouveaux objets et s'étendent à un entre champs.

Introduction

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) impose de questionner sa place et sa signification au sein du système d'éducation et de formation, dans la mesure où elle est parfois représentée comme une petite révolution (Merle, 2007). C'est pourquoi certains acteurs « tendent à développer des postures épistémologiques, des outils théoriques et des outils méthodologiques largement communs, dans lesquels le paradigme constructiviste et les méthodes d'approche des activités réels jouent un rôle essentiel » (Barbier & Wittorski, 2015, p. 9). Cependant, s'agit-il pour autant de désigner un champ de recherches spécifiques relatif à de nouveaux objets ou thèmes d'investigation ?

Notre intention est de montrer que l'acquisition de diplômes, de titres ou de certifications, ne sanctionne plus uniquement un parcours de formation conçu dans le cadre traditionnel et formel, et que cela interroge bon nombre d'acteurs issus du champ de la formation et de l'éducation.

En ce sens, les résultats issus d'une analyse portant sur une quinzaine d'années de productions scientifiques montrent la coexistence entre les savoirs formalisés issus d'une tradition ancienne et encore dominante dans nos systèmes éducatifs et de formation, en dépit des avancées de la reconnaissance des savoirs du quotidien, des savoirs incorporés dans les pratiques. Dès lors, l'hypothèse que les savoirs de l'action sont tout aussi valables que les savoirs désinvestis (Schwartz) se vérifie.

Par ailleurs, tout champ possède des règles du jeu et des enjeux spécifiques, irréductibles aux règles du jeu et enjeux des autres champs...et les luttes qui s'y déroulent ont une logique interne, tandis que les résultats des luttes (économiques, sociales, politiques...) externes au champ pèsent fortement sur l'issue des rapports de forces internes (Lahire, 1999).

La théorie des champs permet donc de discuter la création d'un espace de recherche original, dans le sillage de celles et ceux qui, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle (Henri Desroche, Joffre Dumazedier, Bertrand Schwartz...), ont participé à l'émergence difficile et polémique du terme formation pour tenter de réfléchir l'ouverture du champ éducatif classique aux différentes formes d'apprentissage tout au long et dans tous les cours de la vie (Liétard & Chaput, 1991 ; Liétard, 2005 ; Pineau, 2007, 2013...). Aussi, apparaît-il que la VAE, phénomène social et éducatif, porté à l'origine par des acteurs politiques et sociaux, tant en France qu'à l'étranger, autorise à interroger la nature des productions, autant sur le plan des ancrages théoriques et disciplinaires qu'au niveau épistémologique.

1. Ancrage de la VAE dans une diversité de champs

1.1. Nouveaux objets, nouvelles pratiques et constitution d'un possible nouveau champ ?

Dans le cadre de la VAE où s'organisent de nouvelles formes de formation, de recherche, des savoirs pratiques assimilés aux savoirs d'expérience, aux compétences pratiques, conduisent à travers leur formalisation, à leur renforcement dans le statut de savoirs relatifs à la transformation du réel et à leur confrontation aux savoirs théoriques. Parallèlement, ces savoirs disciplinaires issus de la recherche, de l'enseignement, voire de pratiques professionnelles s'énoncent à travers de nouveaux objets et s'étendent à de nouveaux champs.

1.2. La VAE à la croisée des champs

A la faveur des rapprochements entre la VAE et son champ d'action, Brochier (2007) marque l'évolution du champ des politiques publiques (Aventur, Damesin & Tuchsirer, 2007), en même temps qu'une légitimité des dispositifs VAE partagée par la plupart des acteurs du champ politique, de la sphère économique ou du champ de la formation (Aubret & Gilbert, 1994 ; Charraud, 2000 Boutinet & Pinte, 2009, Pinte, 2012) par rapport aux acquis issus de l'expérience d'apprentissage hors du champ institutionnel de la formation (Merle, 2008).

Cela entraîne l'émergence de nouveaux acteurs dans le champ de la formation des adultes (Pinte, 2009) pour lesquels il s'agit d'investir le champ pédagogique (Cherqui-Houot, 2014) sans disposer de l'expertise du diplôme, de la discipline ou même du champ professionnel de référence (De la Broise, Morisse & Hien, 2014), fondant ainsi néanmoins un champ d'intervention subordonné à un principe éthique d'accompagnement (Crognier, 2010) touchant aux modalités de production de savoir par un sujet qui en est la source et le moteur dans le champ des pratiques d'accompagnement (Lainé, 2005 ; Aubret, 2009 ; Paul, 2009b) ; et il en va de même dans le champ spécifique de l'animation (Redjimi, 2016), et au-delà, dans celui de la reconnaissance identitaire (Aubret & Gilbert, 2003 ; Blaise, 2008 ; Belisle et Boutinet, 2009 ; Presse, 2010), lorsqu'il s'agit de se préoccuper de l'usage des référentiels marquant le champ de l'évaluation (Maillard, 2001, Clot et Prot, 2003 ; Bertrand, 2007)...

Les dispositifs VAE peuvent être associés à des marqueurs forts d'une évolution des fins assignées, champ d'application sectoriel (Charraud, 2002), au champ éducatif tout autant que cela l'est dans le champ productif, (Cherqui-Houot, 2006). Le champ des acquis susceptibles d'être validés par des compétences acquises hors du champ professionnel (Rose & Labruyère, 2004), en dehors du champ de la formation (Trestini & Schneeweile, 2014), prend place au sein du champ de la VAE (Lecourt, 2011), selon la désignation qu'en font plusieurs auteurs : « le champ de la VAE » (Vilchien, Audige, Debeauvais & Segal, 2005), « du champ de la VAE » (Moirot, 2018), « du champ de la VAE » (Fournier, 2014; Chastel, Menant, Le Pivert, Santana & Sultan, 2017).

Dans cette optique, il convient de considérer la référence à la reconnaissance de l'expérience militante dans le champ syndical (Rocca, 2003 ; Le Quere, 2007 ; Le Quentrec, 2008 ; Neyrat, 2007 ; Willemez, 2010 ; Lafont, 2014b, Tom s, Kloetzer & Clot, 2014), tout comme au champ du travail social (Hatano-Chalvidan, 2012), ou encore au champ de pratiques, en même temps qu'une ouverture programmatique qui appelle une inscription de la VAE dans le champ de la recherche comparative en éducation (Lafont, 2014a) au prisme d'une quête d'adéquation entre formation, emploi et logiques de professionnalisation (Werquin & Savaricau, 2013 ; Champy-Remoussenard, 2015) ; mais aussi de référence aux épreuves et aux mises à l'épreuves constitutives du champ de la VAE (Lafont, 2015) ainsi qu'aux pratiques de validation et à leur pouvoir transformationnel relatif aux représentations et aux activités a minima dans cinq champs relevant du rapport au savoir, au public, à la pédagogie, à l'évaluation, au milieu professionnel et social (Lenoir, 2002).

1.3. Questionnements

Comment alors ne pas s'interroger sur les réalités sociales et éducatives que recouvrent la notion "champ" pour clarifier un usage si couramment répandu qui conduit à le considérer comme un "allant de soi" ? A quelles conditions, la VAE pourrait-elle ou non être représentative, ou constitutive d'un champ ? S'agit-il de désigner un champ de pratiques et ou de recherches spécifiques relatif à de nouveaux objets ou thèmes d'investigation ? Et, la théorie des champs offre-t-elle une opportunité analytique de la VAE, tout en sachant que les conditions de validité et d'applicabilité d'une telle théorie à n'importe quel objet, conduisent à travailler les caractéristiques des champs ?

2. Eléments de cadrage théorique : La théorie des champs

Les acteurs de la VAE occupent une position dans le champ qui leur permet à la fois d'agir et d'être agis (Bourdieu 1971b, 1971d, 1992, 2001). Le champ de la VAE pourrait donc revêtir les traits d'un microcosme dans le macrocosme que peut représenter l'espace social et éducatif. La définition de l'enjeu et des règles du jeu est elle-même partie de l'enjeu, et elle est toujours en jeu (Lahire, 1999). Sa dynamique est portée par des luttes et, ou, des tensions, pour occuper des positions dominantes, transformer des positions dominées en positions dominantes, stabiliser des positions instables (Lafaye, 1996). Pour autant, cela présuppose un accord fondamental sur l'intérêt même de lutter (Lafaye, 1996 ; Lahire, 1999). Le champ constitue une dimension spécifique de l'espace social, un secteur (économie, école, profession, ...) de la vie dans lequel les agents évoluent, s'allient, s'affrontent. Dans cette acception, à quelles conditions des pratiques de VAE apparaissent-elles et permettent-elles de considérer qu'elles contribuent à la construction d'un champ ? L'émergence d'un champ de la VAE semble être associée à celle d'un espace dans lequel s'exercent des relations de pouvoir, et elle paraît indissociable de l'existence d'une pluralité de champs relativement autonomes. La genèse suppose une histoire au sens où le champ est le produit de son histoire, et qu'il n'est de science des œuvres possibles qu'en les historicisant (Saint-Jacques & Viala, 1999).

2.1. Positionnement des acteurs d'un champ

Les résultats issus de mes travaux de recherche font apparaître l'intérêt de s'appuyer sur ce qui ne se réduit pas à de stricts aspects normatifs ou performatifs (Jorro, 2007 ; Maillard, 2012 ; Prairat, 2012), et pointent les effets potentiellement transformateurs d'un processus évaluatif dans une visée émancipatrice que peut (et devrait) garder, à l'Université, tout dispositif de formation d'adultes. Il s'y joue en effet à la fois, une transformation des rapports sociaux basés sur la symétrie, la mutualité, la parité et la réciprocité, une transformation des rapports aux savoirs, au pouvoir, à l'autorité et une transformation des représentations par transformation/production de savoirs, transformation/production de sens.

Les conditions de reproduction tiennent à la nature des corrélations entre conditions de production (des écrits) et de fonctionnement (démarches VAE). En ce sens, la référence à l'expérience postscolaire acquise en milieu professionnel semble de nature à pouvoir être capitalisée à travers des « retours d'expérience » (Aubret & Gilbert, 2003). Du point de vue des organisations de production, il apparaît que l'investissement dans le capital humain peut suivre des logiques de gestion de ressources humaines (GRH) définies en fonction de leur priorité associée à l'efficacité, la rentabilité et la compétitivité sur un segment d'activité plaçant ainsi les individus dans des situations d'interdépendance (Lafont, P. & Pariat, 2009).

2.2 Champ relevant des pratiques de VAE

Dans une société fortement hiérarchisée par la certification, le lien entre l'expérience et la formation formelle laisse apparaître un paradoxe propre au dispositif de VAE car si l'expérience est en partie dépendante de la formation formelle, « cette dernière tend à souligner et reproduire les inégalités sociales existantes » (Lecourt, 2011). Le dispositif de VAE pourrait ainsi conduire à des résultats contraires à son objectif de promotion sociale. La validation n'offre en effet une reconnaissance sociale qu'à la condition d'une transformation de l'expérience qui nécessite d'être formalisée dans un nouveau contexte d'action. Et, la validation ne saurait en effet être réduite à une mise en scène de la

vie quotidienne devant un jury puisque le dispositif présente d'une part, la possibilité d'un dialogue, potentiellement créateur, entre des références discordantes (Prot, 2003) et d'autre part, ouvre un espace de formation susceptible de permettre au candidat de développer sa singularité et son autonomie.

Dans le champ des pratiques relevant de la VAE, les singularités peuvent être observées à partir tant des questions identitaires que des actions individuelles. La VAE peut conduire le, la candidat.e. à réaliser ses travaux en fonction de la manifestation authentique de soi, ce qui suppose l'auto-connaissance de ses propres déterminations et relations sociales, et une des dimensions de son expérience socialement construite (Corcuff, 1999).

3. Autonomie et dépendance d'un champ relatif à la validation des acquis de l'expérience : existence d'un « entre champ » ?

Face aux dysfonctionnements de l'école, la VAE est de nature à la fois à faciliter l'accès à certaines certifications qui n'ont pas été obtenues par les décrocheurs ; aussi, a-t-elle contribué à une reconnaissance des qualifications ouvrant à d'autres secteurs d'activité (Lafont, 2017). Elle a conduit à légitimer une demande de professionnalisation des acteurs de la VAE, visant par voie de conséquence à renforcer les pratiques d'accompagnement prises dans une forme renouvelée de l'activité formative (Roquet, 2009), d'autant qu'elles sont vécues comme une fonction inédite (Lafont, 2010). Les difficultés paraissent résider non seulement dans l'origine des parcours biographiques des candidat.e.s à la VAE, mais aussi dans la confrontation aux normes institutionnelles en France comme à l'étranger (Gonzalez-Monteagudo & Fragoso, 2008).

Travaillant sur les questions relatives aux conditions de production de l'écriture et aux effets de l'écriture sur le processus de formalisation de l'expérience, je me suis appuyé sur un ensemble de travaux pour appréhender le travail de l'expérience, nécessairement situé dans l'histoire des sujets et produit par « une itération constante entre vécu, élaboration et communication de l'expérience » (Barbier & Thievenaz, 2013). Le travail prescrit d'introspection conduisant le, la, candidat.e à une forme de recherche biographique, j'ai prolongé la réflexion (Lafont & Manéa, 2018) portant sur la légitimité de son écriture et des temporalités relatives à celle-ci (Bachelard & Pineau, 2009) ; ainsi que sur les dérives possibles de l'usage des histoires de vie, à travers « la société biographique », qui veut tout savoir « des singularités de l'existence et du parcours de chaque individu » (Delory-Monberger, 2009) dans des contextes culturels marqués par une intention organisationnelle de mise en mouvement réflexif des sujets (Wittorski, 2009).

A cet égard, la transaction sociale admet un jeu entre le formalisé et le diffus, le ponctuel et le continu, fonction de l'importance des enjeux relatifs à la négociation, comme par exemple lorsqu'il s'agit d'éléments de transformation à caractère culturel, telles les normes sociales et les valeurs inscrites dans le champ d'application de la VAE. Au terme d'une séquence transactionnelle le produit peut renforcer l'ordre préexistant ou produire l'inverse. Aussi, le produit transactionnel est-il, le plus souvent, à l'origine d'une nouvelle séquence, et au fil des séquences ainsi que d'une convergence entre une pluralité de cas, une nouvelle normativité sera en mesure de prendre corps ; ténue au départ, elle pourra s'épaissir au fur et à mesure des séquences transactionnelles ultérieures, pour finir par transformer de façon significative le contexte et les normes de comportement (Rémy, 2005). Reconnaître les savoirs de l'expérience, implique de modifier profondément la représentation partagée du savoir que se sont construits par exemple, des acteurs de la VAE, des universitaires tout au long de leur propre parcours expérientiel en référence à un savoir académique (Lafont, 2017). L'agent s'observe agir et se prolonge dans un projet de soi posant le futur comme trait d'union entre le passé et le présent. Or, cette réflexivité produit autant d'effets voulus que non voulus ; par exemple, l'acte de parole permet volontairement la communication tout en reproduisant involontairement le langage (Giddens, 1987).

L'agent s'observe agir et se prolonge dans un projet de soi posant le futur comme trait d'union entre le passé et le présent. Ainsi, cette réflexivité produit autant d'effets voulus que non voulus ; par exemple, l'acte de parole permet volontairement la communication tout en reproduisant involontairement le langage (Giddens, 1987). Le « champ de la VAE » peut dès lors être appréhendé comme un microcosme constitué autour d'une loi propre. Toutefois, si « l'expérience vaut diplômes, titres ou certifications », cela plaide pour l'indépendance d'un champ vis-à-vis des logiques économiques externes (Denbaene, 2010), car le sens symbolique semblerait y être dominant.

Cependant, l'autonomie des champs peut également conduire à considérer les conditions de reproduction des formes de pouvoir qui s'y exercent pour mesurer leur influence dans plusieurs champs à la fois, un pouvoir organisationnel et une sorte de fixation des situations sociales, c'est-à-dire un pouvoir de définition qui est lié à la légitimation (Bohn, 2006). Et, la centration sur les approches situationnelles peut induire une distorsion des temporalités tout autant qu'un risque de réification de l'expérience « en savoirs catégoriels décrits à partir d'un vocabulaire externe au sujet, tel, par exemple, celui des référentiels » (Breton, 2017, p. 29).

Conclusion

« Des épistémologies en actes » montrent comment les évaluateurs mobilisent une « théorie de la construction des savoirs et de leur apprentissage » sans qu'elle puisse altérer l'évaluation (Tourmen, Mayen, 2012) au niveau doctoral (Lafont, 2019). Aussi, il a été observé que les membres de jurys du doctorat par VAE tendent le plus souvent à fonder leurs conduites et leurs comportements sur leur expérience, le rapport privilégié qu'ils entretiennent au savoir et à la connaissance, envisageant l'expérience et les acquis qui en découlent comme un sous-produit de la connaissance.

Du cadre de la VAE de nouvelles formes de formation, de recherche, des savoirs pratiques assimilés aux savoirs d'expérience, émergent à travers leur formalisation, faisant ainsi place à leur renforcement dans le statut de savoirs relatifs à la transformation du réel et à leur confrontation aux savoirs théoriques ; parallèlement, les savoirs disciplinaires issus de la recherche, de l'enseignement, voire de pratiques professionnelles s'énoncent à travers de nouveaux objets (Barbier, 2004). Mais, les acteurs qui agissent à l'intérieur du champ ne sont en effet jamais passifs, surtout ceux qui ont œuvré à l'émergence de ce champ de pratiques autant que de recherches, et, dans une moindre mesure, ceux qui ont été, et seront, hors champ parce que de passage, car ils n'admettent pas de voir leur rôle limité à celui d'objet de domination.

L'intégration de la problématique des acquis dans la société, dans les institutions et pour les acteurs concernés, engage un acte complexe nécessitant un changement profond des attitudes et des perceptions (Farzad & Paivandi, 2007). Aussi, le « champ de la VAE » m'apparaît-il finalement plutôt comme un sous-champ de pratiques et de recherches marqué par les logiques de marché de biens symboliques en lien avec les certifications délivrées en vue de paramétrer des territoires où se distingue différentes formes de légitimité d'action. Insuffisamment développé, le territoire ou entre champs, il ne peut revendiquer des règles propres et une autonomie nécessaire à son émancipation des autres champs dont il est dépendant (éducation, formation, travail).

Bibliographie

- Aubret, J. (2009). Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience. *Recherche & formation*, 62. 25-38.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris : Dunod
- Aventur, F., Demasin, R. & Tuchszirer, C. (2007). La VAE : vers une construction d'une politique publique régionale ? *La revue de l'IRES*, 55, 153-179.
- Bachelard, D. & Pineau, G. (Coord.) (2009). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues cultures et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. & Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue française de pédagogie*, n°90, 5-14.
- Barbier, J.-M. & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (Dir.) (2004). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bélisle, R. & Boutinet, J.-P. (Eds.) (2009). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience – Pour qui ? Pour quoi ?* Québec : Presses Universitaires de Laval

- Bertrand, H. (2007). Validation des acquis de l'expérience : constat du passé ou promesse d'avenir ? *La Revue de l'IREES*, 55, 3, 7-14.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la sciences et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (1992). *Les Règles de l'Art. Genèse et structure du champ littéraire*. Le Seuil : Paris.
- Bourdieu, P. (1971d). Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe. *Cahiers de recherches de l'École normale supérieure*, n° 1, 7-26.
- Bourdieu, P. (1971b). Genèse et structure du champ religieux. *Revue française de sociologie*, n° 12-3, 295-334.
- Boutinet, J.-P. & Pinte, G. (2009). La mise en place de la validation des acquis de l'expérience, pour un nouveau profil de vie adulte. In J.-P. Boutinet (Dir.). *L'ABC de la VAE* (pp. 26-33). Paris : ERES.
- Breton, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique, *Le sujet dans la cité*, n°6, 23-39.
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs, *Revue française de pédagogie*, 190, 15-28.
- Charraud, AM. (2000). Reconnaissance, validation, certification : Principes et concepts dans le champ de la formation. *Educations*, 65-69.
- Chastel, X., Menant, I., Le Pivert, P., Santana, Ph. & Sultan, Ph. (2017). *Evaluation de la politique publique de la validation des acquis de l'expérience*. Paris : La Documentation française.
- Cherqui-Houot, I. (2014). Note de synthèse : VAE, des règles pour de nouveaux jeux à l'université, *Recherches & éducations*, 10, 161-175. Cherqui-Houot, I. (2006). VAE : les universités à l'épreuve de l'expérience, *Savoirs*, n°10, 95-112.
- Clot, Y & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 2, 183-201.
- Corcuff, P. (1999). Le sociologue et les acteurs : épistémologie, éthique et nouvelle forme d'engagement. In *l'Homme et la Société*. N° 131. 135-148.
- Crognier, Ph. (2010). Accompagner les candidats à la VAE. Le mythe de la juste distance, *Savoirs*, n°22, 132-152.
- Delory-Momberger, Ch. (2009). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Farzad, M. & Paivandi, S. (Dir.) (2007). Editorial : La professionnalisation des acteurs de la VAE. *Pratiques de formation-Analyses*, 5-12.
- Giddens, A. (1987). *La structuration de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hatano-Chalvidan, M. (2012). L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences, *Formation Emploi*, n°119, 83-100.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Lafont, P. (2019). *Validation des acquis de l'expérience et formation tout au long de la vie - Paroles d'acteurs politiques et sociaux*. Paris : Editions Petra.
- Lafont, P. & Manea, Fl. (2018). Temporalités et processus d'accompagnement pédagogique dans le cadre d'un projet expérimental relatif au Doctorat par VAE, *Comparaison plurielle : Formation et développement*, 3, 127-137.
- Lafont, P. & Pariat, M. (2017). Processus transactionnels et doctorat par la validation des acquis de l'expérience. Enseignements d'une démarche expérimentale dans le champ de l'architecture. *Pensée Plurielle*, n° 47/2, 93-105.
- Lafont, P. (2015). Epreuve(s) et mise(s) à l'épreuve dans le champ de la validation des acquis de l'expérience, *Pensée Plurielle*, 3, n°40, 49-60.
- Lafont, P. (2010). L'accompagnateur VAE : acteur de formation et agent de régulation des relations tensionnelles au sein d'une organisation de travail. In C. Frétygné & E. de Lescure (Dir.), *Les métiers de la formation. Approches sociologique* (pp. 209-220). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lafont, P. & Pariat, M. (2009). La Validation des Acquis de l'Expérience : Interdépendance des orientations politiques et stratégiques des acteurs institutionnels et individuels, *Revista universitara de sociologie*, Anul VI, 2, 07-15.

- Lahire, B. (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. Paris : La Découverte.
- Lainé, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir – L'accompagnement en validation des acquis*. Paris : Erès.
- Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions* n° 78, 91-108.
- Liétard, B. & Chaput, M. (1991). *Reconnaître les acquis*. Paris : L'Harmattan.
- Maillard, F. (2012). *Former, certifier, insérer : effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Presses Universitaires de Rennes.
- Merle, V. (2008). Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience : témoignage d'un acteur. *Revue de l'Ires*, n°55, 43-78.
- Moirot, A. (2018). Eclairages statistiques. In Ferréol, G. (Eds.). *La validation des acquis de l'expérience : état des lieux et perspectives* (pp.19-30). Louvain-la-Neuve : EME Editions.
- Neyrat, F. 2007 (Dir.). La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit. Broissieux : Éditions du Croquant.
- Paul, M. (2009b). Accompagnement. In J-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 53-54). Toulouse : Editions Érès.
- Pineau, G. (2013). Reconnaissance et fonction formation : Quelle histoire ? Quelle fonction existentielle ? In P. Leguy (Dir.). *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie* (pp.72-89). Paris : Eres.
- Pinte, G. (2012). La longue marche de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience (RVAE) dans le champ de l'éducation et de la formation, *Carriéologie*, vol. 12, n°3/4, 244-256.
- Pinte, G. (2009). Le conseiller en VAE : nouveau métier de la formation des adultes ? *Savoirs*, n°21, 96-112.
- Presse, M.-Ch. (2010). Le processus de reconnaissance en VAE des personnes faiblement scolarisées : le rapport à la langue. *TransFormations, Recherche en Education des adultes*, n°4, 69-81.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/2, 219-243.
- Redjimi, G. (2016). Parcours de formation et production identitaire : des animateurs socioculturels engagés en VAE, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 49, p. 37-61.
- Remy, J. (2005). *Négociations et transaction sociale*. Bruxelles : De Boeck université.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement – Une nouvelle dimension de la formation, *Recherche et formation*, 62, 13-24.
- Rose, J. & Labryère, Ch. (Eds.) (2004). *VAE : Construire une professionnalisation durable*. Saint-Jacques, D. & Viala, A. (1999). A propos du champ littéraire : histoire, géographie, histoire littéraire. In B. Lahire. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques* (pp59-74). Paris : La Découverte. 59-74
- Tomas, J.-L., Kloeter, L. & Clot, Y. (2014). Co-analyser l'activité syndicales : un référentiel d'activité entre dilemmes et acquis de l'expérience. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°18, 177-194.
- Tourmen, L. & Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? In L. Mottier Lopez et al. *Modélisation de l'évaluation en éducation* (pp.63-77). Bruxelles : De Boeck.
- Trestini, M. & Schneeweile, M. (2014). La VAE dans la formation initiale des enseignants : Vilchien, D. ; Audige, Th. ; Debeauvais, J. & Segal P. (2005). *Validation des acquis de l'expérience : du droit individuel à l'atout collectif*. Paris : La Documentation française.
- Werquin, P. & Savarieau, B. (2013). La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°30, 101-119
- Willemez, L. (2010). Les conseillers prud'hommes : entre professionnels du droit et permanents syndicaux. In D. Demazière et C. Gadéa (Eds.). *Sociologie des groupes professionnels* (pp. 263-273). Paris : La Découverte.
- Wittorski R. (2009). A propos de la professionnalisation. En Barbier J.M., Bourgeois E., Chapelle G. & Ruano-Borbalan J.C. (dir.). *Encyclopédie de la formation* (pp. 781-792). Paris : Presses Universitaires de France.

INTERSECTIONNALITES AU CŒUR D'UN DISPOSITIF INNOVANT DANS UNE UNIVERSITE DE L'EST PARISIEN : ENTRE ENJEUX INSTITUTIONNELS ET REALITES TERRITORIALES

Pascal LAFONT*, Marcel PARIAT**, Sandrine DEULCEUX ***, Zohra AHMED BACHA****,

* Université Paris Est Créteil - UPEC
LIRTES (UA 7313)

** Université Paris Est Créteil - UPEC
LIRTES (UA 7313)

*** Université Paris Est Créteil - UPEC
LIRTES (UA 7313)

**** Université Paris Est Créteil - UPEC
LIRTES (UA 7313)

Mots-clés : Intersectionnalité, transformation pédagogique, enjeux territoriaux

Résumé. « Propulse » est un dispositif expérimental initié dès la 1^{ère} année de licence en sciences de l'éducation au sein d'une université de l'Est parisien dans le cadre d'incitations nationales au renouvellement des approches pédagogiques et en faveur de la pluridisciplinarité. Il accueille des étudiant.e.s peu favorisé.e.s provenant de cursus variés, et d'origines économique, sociale et culturelle diversifiées, et vise la préprofessionnalisation aux métiers de l'éducation et du social tout en développant leur l'autonomie et leur responsabilité dans l'apprentissage des savoirs.. Il s'agit d'interroger l'intersectionnalité pédagogique en tant qu'espace sémantique de coordination entre enjeux territoriaux et injonctions politiques. L'approche méthodologique vise l'analyse des effets des transformations des pratiques pédagogiques, des conditions et limites de transférabilité (essaimage et passerelles) à partir de résultats d'enquête concernant 90 étudiant.e.s, montrant une réussite élevée, une volonté de poursuivre dans le même dispositif, et des résistances au changement.

1. Introduction

Le programme national « Investissements d'avenir » incite les universités à faire évoluer leur offre de formation dans le but de répondre aux enjeux de l'enseignement supérieur. L'injonction ministérielle vise des approches pédagogiques nouvelles, pluridisciplinaires d'où émergent des dispositifs novateurs comme « Propulse » ; il s'agit d'un dispositif expérimental initié dès la 1^{ère} année de licence en sciences de l'éducation au sein d'une université de l'Est parisien. C'est ce dispositif qui a servi de terrain d'étude et d'observation pour une recherche conduite durant la période de 2018 à 2021 dans la mesure où il est traversé d'enjeux institutionnels et territoriaux, et qu'il s'avère être créateur de perspectives intersectionnelles destinées à réaliser l'essaimage des pratiques inclusives.

1.1. Dispositif innovant

La formation mise en œuvre au sein du dispositif « Propulse » concerne un groupe spécifique d'une trentaine d'étudiant.e.s chaque année ; il est composé d'étudiant.e.s primo-entrant.e.s dans l'enseignement supérieur, peu favorisé.e.s, provenant de cursus variés et d'origines économique, sociale et culturelle diversifiées. La formation a pour objectif la préprofessionnalisation aux métiers de l'éducation et du social ; et elle a pour finalité de développer leur l'autonomie et leur responsabilité dans l'apprentissage des savoirs.

Les enseignements proposés sont conçus à partir d'une architecture pédagogique modulaire et pluridisciplinaire. L'intention est de (re)positionner les étudiant.e.s au cœur de leurs apprentissages en prenant appui sur leur histoire et leur projet tout en y associant un accompagnement réflexif fondé sur les compétences issues de leur expérience scolaire et sociale, constitutifs de modalités pédagogiques innovantes, vecteurs de médiation avec le savoir (Mosconi, Bellerot & Blanchard-Laville, 2000). Le journal y joue un rôle important dans la mesure où il est

appréhendé comme un outil de recherche et de formation de soi. Il peut être gardé pour soi, mais il peut aussi être partagé avec des proches, les membres d'un groupe de pratique ou de référence. En notant ses expériences, y compris d'apprentissage, l'auteur se cherche et se forme dans un mouvement régressif-progressif qui lui permet d'approfondir son chemin (Hess, Mutuale, Caille, Cormery, Gentes, 2016).

1.2. Questionnements

L'ambition est aussi d'interroger l'intersectionnalité au sein de ce dispositif pédagogique en tant qu'espace sémantique de coordination entre enjeux territoriaux et injonctions politiques en matière d'innovation et de transformation pédagogiques, tout en considérant qu'une innovation demeure une invention réussie dès lors que son déploiement trouve un prolongement dans une mise en pratique (Cros, 2017).

Quel est, dès lors, le degré d'adhésion des étudiant.e.s à la forme de travail individuel et collectif ? Comment se produit le renouvellement des activités pédagogiques par rapport aux résultats d'apprentissages attendus au moyen de pratiques reposant sur une forme d'intersectionnalité pédagogique (Belkacem, Gallot & Mosconi, 2019) ? Et, comment une pédagogie universitaire peut-elle répondre aux enjeux territoriaux ? Alors, comment les étudiant.e.s du dispositif innovant « Propulse » comprennent-ils/elles, et expriment-ils/elles, leur intersectionnalité au travers de la mise en œuvre et de l'analyse de leurs journaux pédagogiques et de leurs journaux d'apprentissage¹ ?

En ce sens, l'hypothèse qu'un taux de réussite élevé des étudiant.e.s puisse résulter, au moins en partie, d'une intersectionnalité mérite d'être formulée car si elle est prise en compte dans une approche pédagogique transversale des pratiques enseignantes, elle devrait être susceptible de favoriser la transposition pédagogique en fonction de l'espace, du temps (Pineau, 2000), et des enjeux institutionnels et politiques.

1.3. Eléments méthodologiques et population d'enquête

La démarche méthodologique prend appui sur une étude longitudinale durant trois années (2018 à 2021), et elle s'apparente à une recherche-action (Lewin, 1951 ; Barbier, 1996) qui vise l'analyse des effets des transformations des pratiques pédagogiques, des conditions et des limites de transférabilité à travers l'essaimage et la création de passerelles. La population d'enquête est quant à elle composée de trois cohortes d'étudiant.e.s (90 en tout).

La perspective méthodologique retenue emprunte en partie à la sociologie de l'intervention socio-pédagogique (Hess, 1981) et à l'ethnométhodologie de l'éducation (Coulon, 1993) dans la mesure où les postures des chercheur.e.s sont imprégnées de celles de l'observation participante à laquelle est associée une forme de contrôle au sens analytique du terme. Parmi les chercheur.e.s, il y a lieu de mentionner le responsable du dispositif et des enseignant.e.s et enseignant.e.s chercheur.e.s qui interviennent au sein du dispositif de formation, ainsi qu'un chercheur, observateur externe, qui n'est pas impliqué dans la mise en œuvre du dispositif et peut de ce fait adopter une position d'observation distanciée. Le protocole de recherche comprend l'exploitation des journaux individuels et des journaux d'apprentissages de chaque étudiant.e au cours des trois années, et des rapports d'évaluation bilan du dispositif avec les étudiant.e.s ont également fait l'objet d'une exploitation.

Enfin, l'interprétation des résultats est produite à la lumière de l'« intersectionnalité ».

2. Eléments de cadrage théorique : intersectionnalité en Education et Formation au prisme de l'innovation pédagogique

Il est communément admis que le concept d'intersectionnalité désigne le croisement de différentes dominations. Une juriste féministe américaine, Kimberlé Crenshaw (2009) en serait à l'origine tandis qu'elle tentait de

¹ La pratique du journal est le plus souvent associée à la notion de « journal intime », induite par les études littéraires dès la fin du XIX^{ème} siècle, puis institutionnalisée au XX^{ème} siècle comme « genre littéraire ». Mais, si le journal intime peut être considéré comme un dispositif de formation de soi, cela renvoie cependant à une dimension particulière. En revanche, le journal personnel comme outil de formation peut être davantage qu'une exploration de l'intime car il peut aussi être un outil d'exploration de différents moments de la personne. Enfin, contrairement à certaines idées reçues, le journal n'est ni unique, ni total, car dans les faits, les auteurs produisent différentes sortes de journaux. La conception privilégiée au sein du dispositif « Propulse » est celle du journal de formation ainsi que celle du journal des apprentissages.

comprendre pourquoi les femmes noires avaient du mal à faire reconnaître par la justice les discriminations qu'elles subissaient au travail. Progressivement, l'intersectionnalité est devenue un mot-clé qui vise à désigner des interactions plus générales entre le genre et d'autres situations de discrimination. En ce sens, il s'agit en quelque sorte de trajectoires qui se croisent et de zones de recoupement. Mais, en France, lorsque les sociologues mobilisent ce concept, c'est pour montrer que la domination est plurielle et tenter de mesurer l'impact de discriminations multiples telles que le sexe, la catégorie sociale, la race, le handicap, l'orientation sexuelle... qui se croisent, parfois se renforcent, mais pas systématiquement.

Compte tenu de l'objet de notre recherche et du fait que le public accueilli au sein du dispositif expérimental « Propulse » est essentiellement féminin (95%), il ne nous a pas semblé pertinent de retenir cette acception de l'intersectionnalité ; dès lors, qu'en est-il dans le champ de l'éducation et de la formation, et plus particulièrement du dispositif objet de recherche ?

En sciences sociales, l'intersectionnalité désigne le croisement de différentes dominations, n'est-il pas alors pertinent de s'interroger sur les rapports de dominations entre les différentes disciplines, tout comme entre les différents types de savoirs ? Et, comment créer des intersections ?

D'un point de vue épistémologique, les sciences de l'éducation et de la formation ont été, depuis leur origine, confrontées à des querelles disciplinaires, voire à des rapports de domination quant au prisme adopté pour lire les faits éducatifs ; la philosophie, mère de la psychologie, ont été tour à tour reléguées au second plan par la sociologie, Durkheim (1938, 2013) ayant fait référence essentiellement à la sociologie en tant que science de l'éducation. Dans les années 1967, émerge l'idée d'une lecture plurielle du fait éducatif, plaçant ainsi les sciences de l'éducation, devenues sciences de l'éducation et de la formation plus récemment, au carrefour ou à l'intersection de différentes disciplines, dont notamment la philosophie, la psychologie et la sociologie. C'est ce qui, de notre point de vue, plaide pour questionner les modalités de mise en commun de tous les savoirs en permettant de contourner d'éventuels obstacles au moyen, par exemple de la création d'espaces de discussion et de diffusion des bonnes pratiques sur lesquelles il sera possible de prendre appui dans le cadre des activités d'enseignement, d'apprentissage et de formation.

L'intention est donc d'interroger l'intersectionnalité en tant qu'espace sémantique de coordination entre enjeux territoriaux et injonctions politiques en matière d'innovation et de transformation pédagogiques. Dans cette optique, les compétences de celles et ceux qui apparaissent comme des innovateurs révéleraient leur capacité à faire un certain usage de l'intuition plus que d'une logique programmatique (Alter, 2000 : 205). Aussi, semble-t-il pertinent d'identifier et d'analyser les résistances opposées à la reconnaissance de l'expérimentation comme un travail de construction de l'expérience formative en matière de recherche (Albarello, 2013), en même temps que les attitudes proactives suscitées par la relation entre création et formation. Pour autant, cela peut donner lieu à des interprétations contradictoires entre risques et opportunités par rapport aux innovations pédagogiques.

Enfin, en référence à l'épistémologie des sciences de l'éducation et de la formation, ce qui semble devoir primer, pourrait bien être, de notre point de vue, la capacité à croiser des regards disciplinaires, telle que celle portée par une conception modulaire et thématique innovante de la formation, tout autant à l'aune de l'approche transversale que de la démarche pédagogique active adoptée ? Mais, telle aussi qu'elle est mise en œuvre par les enseignant.e.s et enseignant.e.s chercheur.e.s du dispositif « Propulse » puisque cela offre aux étudiant.e.s apprenant.e.s l'opportunité de s'approprier autrement les connaissances et les savoirs, notamment par l'écriture de leurs journaux pédagogiques et d'apprentissage tout au long de leur parcours de formation ?

3. Eclairages empiriques : Ce que les étudiant.e.s disent de l'intersectionnalité

Le journal permet d'explorer les métamorphoses de la personne en train de vivre dans le monde des mots, des personnes et des choses. Il peut donc décrire un vécu d'aujourd'hui, reprendre des situations anciennes tout comme explorer celles possibles de l'advenir. Le journal accueille les interrogations, les idées plus ou moins intéressantes de son auteur : en outre, lorsqu'il est communiqué aux autres, il devient source de questions de leur part, et relu, il aide son auteur à mesurer le chemin parcouru (Hess, Mutuale, Caille, Cormery, Gentes, 2016).

3.1. Des journaux pédagogiques facilitateurs d'apprentissage dans une perspective inter et pluridisciplinaire

Dans la mesure où le journal permet de clarifier le rapport à soi et aux autres ; il s'agit de s'accepter tel que l'on est, c'est-à-dire, s'émanciper des contraintes sociétales et des obligations institutionnelles ou académiques, non pas pour les évincer, mais pour acquérir, les prérequis par l'expérience de l'écriture. C'est en cela que le journal peut devenir un outil au service de l'étudiant.e pour qu'il, elle puisse par lui/elle-même comprendre comment il, elle fonctionne, ses difficultés et ses forces, et s'affranchir des dominations qui l'entourent.

« J'ai aussi apprécié cette liberté de pouvoir écrire, répondre aux questions et apporter ma réflexion quand je le souhaitais car je profitais des moments où j'étais dans de bonnes conditions et au top de ma performance pour pouvoir rédiger du contenu qualitatif ».

Comment, alors, se découvrir la capacité d'entrer dans une analyse critique de ses représentations par l'écriture du journal ?

3.2. Identification des perspectives intersectionnelles au travers de l'analyse des discours

Le journal favorise la visibilité des intersectionnalités dans la mesure où il incite à une introspection qui permet de dépasser l'écrasement des obligations telles que l'évaluation, les conditions d'écriture, les pouvoirs et les dominations diverses liées à l'institution éducative et formative :

« Au début, comme je n'étais pas familière avec l'écriture, je ne comprenais pas le principe et je ne savais pas ce que je devais écrire. Maintenant, quand je compare le premier et le deuxième semestre, je vois une énorme différence, que ça soit dans la rédaction qui est beaucoup plus avancée, ou même dans les résumés des exposés, j'ai fait un travail énorme et je suis quand même plutôt satisfaite de moi. Avoir écrit ce journal m'a permis d'avoir des qualités d'écriture que je n'avais pas avant, même si dans certains passages je me suis relâchée vu la masse à écrire. Et j'ai également eu l'occasion d'approfondir les cours qui se sont déroulés, et de vérifier si j'avais réellement bien compris ».

L'intérêt de l'approche pédagogique multidisciplinaire, au sens du croisement, en forme d'intersectionnalité, des disciplines autour d'un thème d'enseignement, est mentionné comme un facteur de mobilisation individuelle dans le rapport aux savoirs et à l'apprentissage :

« Les cours approfondissent mon envie de connaissances ainsi que ma manière de penser, réfléchir et de voir le monde » ... « L'approche plus individualisée de ce dispositif aura permis une meilleure appréhension des notions, connaissances et compétences de la plupart des modules d'apprentissage ». (L2).

En ce qui concerne les différents modules d'enseignement, des divergences apparaissent parfois et méritent d'être mentionnées dans la mesure où les appréciations sont susceptibles de varier, relativisant les acquisitions telles que les contenus de formation, l'approche pédagogique, la dynamique de groupe, les enseignements, le développement de l'autonomie, du sens des responsabilités, l'acquisition de démarches réflexives et d'ouverture sur l'environnement :

- Répercussions sur les mécanismes et processus d'appropriation des savoirs à partir de l'analyse des journaux des étudiants,
- Rapport à l'expérience personnelle formelle et informelle et Acquis.

Sur un plan plus pédagogique, ce qui est souligné et apprécié, c'est le fait que les apprenant.e.s sont placé.e.s au cœur du processus d'acquisition des connaissances et des apprentissages :

« Les méthodes d'enseignement et surtout d'évaluation divergeaient beaucoup de ce que j'avais pu rencontrer avant ce qui a énormément modifié ma façon de travailler et de voir les choses » (L1).

Mais, le journal offre également l'opportunité d'être un outil de liberté de pensée et de construction d'idées puisqu'il s'agit de s'autoriser à écrire, ce qui demande de se faire confiance pour parvenir à entrer dans l'écriture.

L'étudiant s'autorise finalement à s'autoévaluer, et par voie de conséquence il progresse sans cesse en mettant en relief ce qu'il remarque dans la réussite des autres :

« J'ai encore des difficultés à bien m'organiser pour l'oral mais ces jours-ci je voulais tout faire pour rendre un travail remarquable, mais il faudrait que je fasse plus d'effort, par exemple j'ai constaté le travail des autres ils/elles ont donné des exemples qui ne sont pas forcément en rapport avec le chapitre c'est-à-dire ils/elles ont cité des exemples qui ne figurent pas forcément dans le chapitre. Dans la partie du développement de notre chapitre, nous aurions peut-être dû mettre autre chose que des mots clés, par exemple nous pouvions mettre des phrases ou un schéma pour ensuite passer à l'explication ».

Son journal lui permet aussi de percevoir ses possibilités d'écriture tandis qu'elles lui étaient invisibles au départ :

« J'ai pris l'habitude d'écrire dans le journal et je me sens de plus en plus à l'aise de vous parler à travers lui et de me parler à moi-même pour mieux comprendre ».

Ainsi, l'appropriation des savoirs semble-t-elle bien passer par l'écriture, car c'est en écrivant que l'étudiant.e parvient à se saisir de sa pensée, et à la travailler de nouveau :

« In fine, ce journal m'aura permis de mieux comprendre mes cours, car écrire est pour moi la meilleure façon de parfaire son apprentissage. En reprenant les notes, en essayant de les comprendre le plus clairement possible et en les réécrivant à ma manière, j'ai pu aussi attraper des petites informations que j'avais manquées durant le cours » ... « Maintenant, je vais parler d'un autre sujet qui est celui des biens fait que le groupe « Propulse » m'a apporté. Depuis le début de l'année, je vois une évolution de pensée et une évolution dans les différents écrits que j'ai pu rendre car grâce au journal j'ai une facilité à rédiger ».

3.3. Une pédagogie de la réussite

A l'issue des enseignements de la première et de la seconde année de licence de sciences de l'éducation, et sur la base d'une enquête par questionnaire anonyme, mais aussi de verbatim recueillis au cours d'entretiens, il ressort un taux de satisfaction élevé des étudiants de première et de deuxième année de licence, puisque celui-ci est de l'ordre de plus de 95% :

« Je trouve que le dispositif « Propulse » est une idée très innovante que j'apprécie, Elle correspond bien à mes attentes, on apprend bien et les sujets sont très intéressants ».

Les étudiants de deuxième année de licence se prononcent quant à eux favorablement à près de 100% :

« Très satisfaite du parcours « Propulse » tout comme l'année précédente. Ce dispositif me permet de prendre du plaisir, de m'épanouir dans mon apprentissage "... On apprend grâce à « Propulse » que la vie est un constant apprentissage, on apprend à connaître l'Autre, on apprend à être proche du monde qui nous entoure » (L2).

Dans l'ensemble, l'hétérogénéité des groupes est appréciée comme un élément positif constitutif d'enrichissement mutuel, et ce d'autant plus qu'il est souligné que la solidarité au sein des groupes y est développée et perçue comme un vecteur favorisant la dynamique des groupes :

« Appartenir à un groupe classe les étudiants en difficulté ont pu faire appel à leurs camarades afin de s'entraider. J'ai pu personnellement remarquer une réelle dynamique de groupe au sein des étudiants du groupe « Propulse » (L2).

La démarche d'évaluation adoptée par l'équipe pédagogique, empreinte d'évaluation continue, est perçue comme innovante par rapport aux modes d'évaluation traditionnel dans l'enseignement supérieur dans la mesure où elle se traduit par des retours de la part des enseignant.e.s qui permettent aux apprenant.e.s étudiant.e.s d'engager un processus réflexif, source d'amélioration de leur performance cognitive tout au long du parcours de formation :

« J'apprécie les évaluations demandées de plus en plus innovatrices et la manière de nous évaluer » (L2).

Les résultats de recherche montrent d'une part, une réussite élevée des étudiant.e.s et une volonté de poursuivre dans le même dispositif et d'autre part, ils révèlent que l'intersectionnalité pensée dans une approche transversale des pratiques enseignantes serait de nature à favoriser la transposition pédagogique, mais en fonction de l'espace, du temps (Pineau, 2000), et des enjeux institutionnels et politiques. Enfin, il apparaît que les oppressions, exprimées en termes de résultats, imbriquées dans l'expérience vécue par les étudiant.e.s de la population d'enquête, parviennent à être surmontées comme cela a été démontré par « des individus et la matrice de la domination pour désigner des organisations sociétales » (Collins, 2000 :18).

4. Enjeux institutionnels et réalités territoriales bousculés

L'incitation ministérielle, relayée par les responsables institutionnels universitaires dans le cadre d'« Investissements d'avenir » vise à faire évoluer l'offre de formation ainsi qu'à mettre en œuvre des approches pédagogiques nouvelles, pluridisciplinaires.

Le cas d'étude du dispositif « Propulse » d'une université de l'est parisien correspond aux objectifs inscrits dans le cahier des charges, ce qui permet de prendre la mesure des enjeux institutionnels et territoriaux, plus particulièrement franciliens, qui le traversent ; d'ailleurs, les innovations pédagogiques dont il est porteur semblent être perçues comme des vecteurs de transformation des pratiques. En effet, qu'il s'agisse des modalités de recrutement, du mode de contrôle des connaissances, et des modes de faire pédagogiques, des changements notoires sont à l'œuvre ; aussi, paraît-il, selon toute vraisemblance, pour certain.e.s enseignant.e.s et enseignant.e.s chercheur.e.s, s'apparente à une révolution cachée (Ledrut, 1979).

Les modalités de recrutement nécessitent une étude préalable des candidatures, ainsi qu'un travail d'écoute des candidat.e.s à l'entrée dans le dispositif afin de cerner leur intérêt et leur sensibilité pour des pédagogies alternatives ; cela a pour conséquence une organisation de temps de travail préalable à la date de rentrée universitaire officielle dans le cadre de réunions collectives, et au moyen d'entretiens des candidat.e.s, ainsi que de séquences de concertation entre les membres de l'équipe pédagogique. Ces activités apparaissent aux yeux de certain.e.s enseignant.e.s, enseignant.e.s chercheur.e.s, comme une surcharge d'activité consommatrice d'un temps qu'ils/elles disent « chronophage et au détriment de la recherche et à la préparation des enseignements ».

Le changement induit par la transformation du mode d'évaluation de connaissances, notamment par la mobilisation de l'approche par compétences, nécessite l'élaboration de référentiels de compétences dont l'une des conséquences est d'exiger un autre mode d'organisation et de gestion du temps, à la fois différent et plus exigeant car il s'agit d'évaluer les acquis à partir d'une grille de compétences identifiée, ce qui est particulièrement consommateur de temps. Cette perception est d'ailleurs renforcée par un mode d'organisation pédagogique qui implique l'organisation et la participation à des réunions de bilan collectives avec les étudiant.e.s, ainsi qu'à un suivi individualisé appelant un travail d'auto-positionnement en étroite relation avec les étudiant.e.s. Il faut en outre tenir compte du temps consacré à l'organisation et à la participation à des réunions de synthèse pédagogique bimensuelles de l'équipe pédagogique au cours desquelles des temps d'échanges sont réservés à la participation et à l'écoute des représentant.e.s étudiant.e.s de chaque promotion. Toutes ces activités sont aussi perçues comme étant chronophages et non rémunérées ; trois membres de l'équipe pédagogique ont d'ailleurs décidé de mettre un terme à leur participation à l'expérimentation du projet au motif que selon leurs dires, « *ils n'y arrivaient plus...* ».

La banalisation des cours dits « magistraux » en enseignements dits de « travaux dirigés », sans distinction de nature, associée à celle d'une forme d'intersectionnalité pédagogique, fondés sur le volontariat et l'engagement collectif de l'équipe pédagogique est source de débats. L'objectif visé par le dispositif expérimental est la mise en œuvre d'une démarche pédagogique thématique dans laquelle s'entrecroisent les perspectives disciplinaires au niveau de la réflexion et de l'analyse en forme d'intersectionnalité pédagogique ; ainsi, se mêlent apports de contenus et travail d'analyse de textes, et écriture d'un journal de formation et d'apprentissage dont la finalité est de permettre une prise de conscience des acquis de et par chacun.e des apprenant.e.s. Or, cette décision de l'équipe pédagogique n'est pas sans conséquences sur le plan comptable et financier puisque la banalisation entre enseignements magistraux et travaux dirigés (TD) correspond à une rémunération uniforme au tarif TD tandis que le rapport est traditionnellement et réglementairement d'un et demi (1,5). La volonté des membres de l'équipe « Propulse » est de ne pas peser sur le budget global de la formation afin de ne pas faire courir le risque d'un éventuel déséquilibre budgétaire.

Des tensions signalent l'avènement de toute innovation, a fortiori, peut-être plus encore lorsqu'elle est pédagogique : « tensions entre déterminations et changement social, tensions entre savoirs savants et savoirs profanes, savoirs

académiques et savoirs professionnels, tensions entre les missions, missions d'enseignement et missions de certification » (Cherqui-Houot, 2011 :176), c'est là un constat avéré. Il semble dès lors particulièrement complexe, dans ces conditions et dans ce contexte, d'engager un processus d'essaimage dans la mesure où cela nécessite une analyse préalable du système organisationnel et de son fonctionnement pour identifier les freins et les obstacles, ainsi que les marges de manœuvre et les leviers de changement susceptibles de permettre d'aboutir à une telle entreprise. Mais, parler de résistance au changement est en faire un fait « *en soi* », comme s'il s'agissait d'un phénomène fatal, permanent et indéfini. Or, d'après Crozier et Friedberg (1981) il convient en premier lieu de distinguer la focalisation sur les personnes de celle sur les structures car l'affectif l'emporte le plus souvent sur le rationnel².

5. Conclusion

Les analyses microsociologiques présentent dans l'ensemble des limites, à l'image du cas d'étude du dispositif « Propulse » ; en effet, dans la mesure où il s'agit d'un cas dont le périmètre est délimité, même si certains enseignements peuvent être retirés de l'expérimentation du dispositif mis en œuvre, il ne saurait y avoir de généralisation sans une recherche plus approfondie et plus systématique. Des points saillants émergent pourtant, ne serait-ce que par rapport aux aspects structurels de la subjectivation dont les étudiant.e.s font état pour dire l'intersectionnalité telle qu'elle est envisagée en termes pédagogiques. Aussi, l'intérêt est-il d'approfondir le croisement de leur positionnement avec ceux relatifs aux positionnements institutionnels. C'est sur ce fondement que les enjeux institutionnels et leur inscription dans les territoires devraient pouvoir être éclairés par une nouvelle lecture que permet l'intersectionnalité d'une complexité lue comme « un corpus dispersé qui traite des questions fondamentales sur la nature des systèmes et de leurs transformations » (Walby, 2007 : 449).

Le dispositif a donc bousculé, et continue de bousculer un ordre établi, même si la décision de sa création avait été actée par les instances institutionnelles et par leurs représentants. Sans aucun doute, la perspective transformatrice de l'apprentissage a vocation à intégrer et à confronter les expériences des apprenant.e.s en vue d'un changement à la fois individuel et collectif, ainsi qu'à articuler des dimensions auto-formatrices, co-formatrices et transformatrices de cet apprentissage. En ce sens, le processus innovatif vise non seulement le changement institutionnel, mais également individuel et collectif (Mezirow et Taylor, 2009).

Bibliographie

- Albarello, L., Barbier, J.M., Bourgeois, E., Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Belkacem, L., Gallot, F. & Mosconi, N. (2019). Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 147-152.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Economica.
- Cherqui-Houot, I. (2011). La formation tout au long de la vie à l'université, une dynamique de production de nouvelles valeurs sociales. In Causer, J.Y., & Hamman, P. (Eds), *Travail, formation et transactions sociales* (pp. 171-183). Bruxelles : PIE Peter Lang.
- Coch, L. et French, J. R. P. (1948). Overcoming Resistance to Change, *Human Relations*, vol. 11, 512- 532.
- Collins, P. H. (2000). Gender, Black Feminism, and Black Political Economy. *The Annals of the American Academy*, vol. 568, no 1, 41-53.
- Crenshaw, K. (2019). *On intersectionality: Essential writings*. New York : The New Press.
- Cros, F. (2017). *Innovation et société, le cas de l'école*. Londres : ISTE éditions.

² Les individus ne préfèrent pas que « ça change » tant qu'ils n'y trouvent pas leur compte, leur intérêt, tant que rien dans leur représentation, ne justifiera une modification des routines qui les rassurent. Pour Lawrence (1969), les agents ne résistent pas au changement technique en tant que tel, mais à ses conséquences, d'où la nécessité pour le management de devoir expliquer et de prendre en compte les impacts sociaux des changements techniques.

- Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance à nos jours*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Durkheim, E. (2013). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Hess, R. (1981). *La sociologie de l'intervention*. Paris : PUF.
- Hennette-Vauchez, S. (2004). *Disposer de soi ? Une analyse du discours juridique sur les droits de la personne sur son corps*. Paris : L'Harmattan.
- Hess, R. Mutuale, A., Caille, C., Comery, A-C., Gentes, D. (2016). L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même. *Le Télémaque*, n° 49, 139-152.
- Lawrence, P. R. (1969). How to deal with Resistance to Change, *Harvard Business Review*, vol. 32, n° 3, 143-153.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York : Editions Harper and Row.
- Mezirow, J., Taylor, E. (Eds.) (2009). *Transformative Learning in Practice : Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mendras, H. (1983). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Mosconi, N., Bellerot, J. & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : l'Harmattan.
- Mutuale, A. (2012). *Le journal des moments. L'atelier de Remi Hess*. Sainte-Gemme : Presses universitaires de Sainte-Gemme.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : Anthropos.
- Mutuale, A. (2011). *Dé la relation pédagogique et du rapport aux savoirs : un journal de thèse*. Paris : Petra.
- Terrasse, C. & Brossais, E. (2014). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi (Dir.). *Traité des Sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 381-393). Paris : Dunod.
- Walby, S. (2007). Complexity Theory, Systems Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, Vol. 37, n° 4, 449-433.
- Weigand, G., Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris : Anthropos.

Synthèse du Grand Témoin

QUESTIONS ÉMERGENTES, RICHESSE DES APPROCHES, DIVERSITÉ DES USAGES

Guy Lapostolle*

* Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

Il me revient de témoigner, de rappeler ce qui a été produit à l'occasion de ce colloque. Ce n'est pas une tâche facile, du fait même de la réussite de ce colloque, réussite que l'on ne peut pas nier tant les communications et les divers apports sur lesquels je vais revenir ont été nombreux : j'ai recensé plus de cent-dix communications. Je vous prie donc de m'excuser si je ne cite pas chacun d'entre vous. Et comme je dispose d'un temps limité, je vais entrer d'emblée dans le vif du sujet.

Comme Philippe Meirieu le mentionnait dans sa conférence en ouverture de ce colloque, le territoire peut être un gage de proximité et d'égalité en matière d'éducation et de formation. Mais il nous rappelait qu'il ne suffit pas de le décréter. Quelques conditions doivent être présentes, nous avertissait-il, pour que la proximité conduise aux effets escomptés et pour que l'égalité progresse !

Il semble qu'il en ait été de même pour l'ensemble des territoires explorés dans ce colloque... Pour que les territoires soient le cadre d'actions vertueuses, si l'on peut se permettre l'expression, pour que les politiques qui sont conduites - ou les politiques qui se jouent sans être nécessairement conduites - au sein des territoires produisent des effets désirables, les communications ont elles aussi pointé qu'un certain nombre de conditions doivent être présentes. Ce que ces territoires produisent au regard des questions relatives à l'éducation et à la formation devait donc être analysé, étudié pour tenter de comprendre ce qui pouvait s'y dérouler, pour tenter de mettre en lumière les effets qui étaient consécutifs à ce qui précisément s'y déroulait.

Dans ce colloque, chacune des communications s'est donné pour but d'explorer un territoire en lien avec les politiques qui portent sur l'éducation et la formation. Il s'est agi d'identifier un territoire, de le cerner, d'en définir les contours, puis de le questionner, de l'analyser, d'expliquer, de comprendre et parfois d'évaluer ce qui se joue au cœur de ce territoire, en lien avec des questions et des problèmes d'éducation et de formation.

Il s'agissait bien sûr de mettre en lumière les conditions dans lesquelles des territoires se construisent, se développent... Mais il s'est aussi agi pour les chercheurs de conduire quelques opérations qui sont préalables à toute recherche. Il leur fallait construire, convertir ces territoires en « objets de recherche ». De la réalité sociale, institutionnelle ou géographique - ou autre encore - du territoire à l'objet de recherche qui prend appui sur le territoire, il y a une construction propre à la recherche. Le territoire construit en objet de recherche n'est déjà plus le territoire du sens commun. Pour reprendre une formule consacrée : il y a une rupture épistémologique entre le territoire du sens commun et le territoire objet de recherche. Or cette construction de l'objet de recherche a donné naissance à une multitude de territoires que le sens commun ne perçoit pas nécessairement, qui ne nous sont pas, de prime abord, familiers, des territoires insoupçonnés, peu visibles, mais pourtant bien réels. En tout cas, une fois dévoilés, une fois mis en lumière, ces territoires deviennent des objets de recherche, des objets de questionnement dont la fécondité est manifeste si l'on se fie aux productions qui ont été retenues et présentées dans ce colloque.

Ces territoires transformés en objets d'étude permettaient de faire émerger des problèmes originaux, ou de reformuler des problèmes anciens, pour produire des connaissances fraîches, actualisées, nouvelles. Ces objets d'étude contribuaient à éclairer quelques dimensions des politiques, de la vie politique qui se déroule dans les

territoires. Nous reviendrons à ces dimensions politiques... Mais dans un premier temps, arrêtons-nous sur les territoires qui ont été construits en objets de recherche.

1. Territoires

Tout d'abord, nombreux ont été les territoires, abordés en lien avec les politiques, qui ont été explorés dans ce colloque. Ils se classent dans 15 thématiques qui ont été retenues qui comprenaient entre 2 et 5 ateliers comprenant eux-mêmes de 2 à 4 communications. Je pourrais me risquer à rappeler ce qu'ont été ces territoires en proposant une catégorisation selon des critères qui font davantage appel au sens commun.

Parmi ces territoires, il y a les plus visibles. Ils sont repérables sur des zones géographiques : observables à un niveau local, rural, urbain, au niveau national, dans des pays autres que la France, au niveau international. Ces territoires ont constitué le terrain d'étude d'actions, d'élaboration ou/et de mise en œuvre de politiques d'éducation et de formation diverses.

Ont été mis également en lumière des territoires qui correspondent à des institutions en charge de l'éducation et de la formation : enseignement supérieur, enseignement secondaire et primaire, enseignement ordinaire, spécialisé... qui s'adressent à des publics divers, dont les besoins et les projets sont variés. Ces publics sont les élèves scolarisés dans le cadre de l'éducation prioritaire par exemple, ils sont aussi les élèves en situation de handicap, les élèves issus de familles de migrants... Ils sont également étudiants, ou encore des adultes engagés dans des professions diverses, dans des processus de professionnalisation divers... Ainsi ces territoires ont été circonscrits et identifiés à partir des caractéristiques des publics qui y agissent.

Des territoires sont aussi apparus comme des espaces de rencontre entre des enseignants ou des formateurs d'un côté et des apprenants de l'autre, élèves ou adultes, dans des environnements singuliers. Ces territoires renvoyaient à des dispositifs comme, par exemple, les « cités éducatives », des projets, des organisations apprenantes...

Des territoires ont aussi été évoqués en référence à des personnes, à des corps vécus, des ressentis et des émotions, des élèves ou encore d'adultes en formation.

Des territoires ont aussi été identifiés selon des critères davantage liés aux technologies, aux nouvelles technologies qui s'invitent dans la plupart des lieux ou instituts, ou encore institutions d'éducation et de formation. Ces territoires sont alors des espaces dématérialisés, comme les espaces numériques.

Les territoires qui ont été étudiés dans ce colloque sont aussi des lieux et des espaces de rencontre et de confrontation entre des acteurs politiques émettant injonctions et recommandations, d'une part, et des acteurs opérationnels avec les contraintes de leur activité quotidienne, d'autre part. Ils sont des lieux et des espaces où se créent de nouvelles interrogations, où se reformulent de nouvelles ambitions et de nouveaux projets, mais également où se développent des actions singulières.

Les territoires sont aussi bien souvent des terrains de bataille, des champs (au sens bourdieusien du terme) qui n'apparaissent pas nécessairement au grand jour et aux yeux de tous, mais qui sont néanmoins présents et produisent des effets bien réels. Ce sont des espaces dans lesquels se dessinent des constructions nouvelles telles que des professions (de santé, de l'éducation, de la recherche, de la formation...), des constructions d'élèves - adultes en devenir - selon des trajectoires singulières... Ces constructions nouvelles peuvent également être d'une toute autre nature, en restant néanmoins le résultat de la confrontation d'acteurs dont les positions, les arguments s'opposent. Elles peuvent être entre autres des modalités d'accueil et d'éducation des élèves, des modalités de formation, des curricula, des contenus d'enseignement nouveaux (comme par exemple ceux qui sont relatifs à l'éducation à l'environnement, tels que ceux évoqués par Angela Barthes, dans sa conférence plénière).

Ces territoires sont aussi des espaces et des lieux où se constituent, après de multiples débats, des connaissances scientifiques nouvelles qui guideront, ou non, les décisions politiques relatives à l'éducation et à la formation, en tout cas des connaissances nouvelles qui seront ouvertes à un public élargi susceptible de se les approprier.

La notion de territoire, de ce point de vue, a été féconde et a permis de révéler que bien des dimensions de la vie politique, de la politique, se jouent dans ces espaces et ces lieux que les approches scientifiques développées dans ce colloque, en en faisant des objets d'étude, mettaient en lumière.

2. Politiques

Il convenait également dans le même temps de faire émerger ce qui se jouait d'un point de vue politique dans ces territoires devenus « objets d'étude ».

Nous avons noté que le terme « politique » a recouvert au cours de ce colloque diverses acceptions. La politique a été envisagée comme construction et mise en œuvre de programmes et de projets portés par des institutions internationales ou nationales, mais aussi locales, par des établissements et autres organisations susceptibles de porter des projets en lien avec l'éducation et la formation.

La politique a pu également être envisagée au regard des effets produits par ces programmes et ces projets : effets produits sur les choses, les institutions, mais aussi sur les personnes, professionnels, élèves, étudiants en formation....

Mais aussi et peut-être surtout, la politique a renvoyé à des luttes et des alliances entre des acteurs divers (acteurs politiques, acteurs opérationnels, scientifiques, professionnels, usagers...) pour tenter de construire un sens à l'action collective - aux actions collectives et individuelles - en matière d'éducation et de formation. De ce fait, la politique a pu aussi renvoyer à un ensemble de constructions - tantôt consensuelles, tantôt conflictuelles en présence de multiples acteurs - de problèmes, et d'actions pour résoudre ces problèmes en lien avec l'éducation et la formation.

Dernière acception : la politique a pu également renvoyer à l'étude de l'éclosion d'enjeux, de problèmes nouveaux qui ne seraient pas toujours, ni nécessairement, jugés dignes d'être pris en compte ou relayés par les institutions et autorités politico-administratives. Ces enjeux et ces problèmes n'en constituent pas moins des questions vives, à suivre, à développer, parce qu'elles sont susceptibles de nourrir les recherches à venir portant sur de grandes questions d'éducation et de formation.

Ainsi les travaux développés dans les communications ont permis de concevoir la - ou le - politique selon des points de vue relativement novateurs. Ils ont contribué à un certain renouvellement des approches classiques des chercheurs en sciences de l'éducation. Ces approches classiques, en effet, abordaient les problèmes politiques majoritairement à partir de l'étude des pratiques éducatives (des acteurs opérationnels) ou encore à partir des effets des réformes scolaires sur les enseignants, les élèves, leurs parents, ou encore à partir des performances scolaires des élèves, des établissements..., en délaissant bien souvent les faits, les mécanismes qui sont au cœur des analyses proposées par la sociologie politique ou la sociologie de l'action publique. Quelques dimensions de la politique étaient donc passées sous silence dans ces recherches traditionnelles portant sur les politiques d'éducation. Or ces dimensions semblent bel et bien revenir au cœur des travaux présentés dans le colloque. Elles apparaissent dans la mise en lumière :

- des luttes et alliances entre différents types d'acteurs pour tenter d'imposer un sens à l'action publique dans les domaines de l'éducation et de la formation,
- et de manière corollaire, dans la restitution :
- de la construction des problèmes qui deviennent légitimes et qui sont susceptibles de sous-tendre l'action publique dans ces domaines de l'éducation et de la formation.

C'était en tous cas le point de vue de Sawicki, spécialiste des politiques publiques qui, en 2012, invitait les spécialistes des politiques d'éducation à faire évoluer leur travail vers l'étude et l'analyse de la construction des problèmes politiques. Il apparaît assez nettement que la richesse des points de vue développés sur ces questions politiques dans ce colloque Inter-Congrès AREF, sans pour autant renier ce qui faisait la spécificité et la force des chercheurs en éducation qui s'intéressaient aux politiques éducatives, a été une réponse à cette invitation à faire évoluer les recherches traditionnelles en Sciences de l'Éducation et de la Formation (SDEF) qui portent sur les politiques d'éducation et de formation.

3. Quelques apports ou enseignements à tirer du Colloque Inter-Congrès AREF 2021

Je retiendrai trois enseignements majeurs.

3.1. Des questions émergentes

Ce qu'il me semble nécessaire de retenir, ce sont les objets de recherche nouveaux, les connaissances nouvelles et les questions émergentes qui ont été soulevées.

J'ai déjà dressé, probablement trop brièvement, un portrait des territoires explorés. C'est difficile d'évoquer l'ensemble des connaissances nouvelles produites, mais les questions émergentes sont nombreuses qui viennent alimenter la réflexion sur les questions en l'occurrence politiques relatives à l'éducation et à la formation. Sans être exhaustif, voilà quelques-unes de ces questions qui ont émergé, ou encore, qui ont été reformulées. Ces sont des questions à propos de ce qui peut être enseigné (éducation à l'environnement...), de la manière d'enseigner, des questions pédagogiques, des questions relatives aux modalités de formation des adultes, à la manière dont on peut considérer ou traiter les apprenants, les élèves à besoins particuliers, ceux en difficulté. Ce sont des questions relatives aux valeurs qui peuvent sous-tendre les politiques et dispositifs mis en œuvre, à la manière d'articuler les ambitions nationales et les réalités devant lesquelles se trouvent les acteurs opérationnels, des questions relatives aux usages possibles, politiques ou pratiques, des connaissances produites dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, des questions relatives à leur devenir...

Plus largement, nous pourrions dire que toutes ces questions qui sont nées de l'étude des territoires explorés renvoient à des enjeux de société majeurs. Ce qui se joue dans ces territoires, ce sont en quelque sorte les fondements de notre organisation sociale et politique actuelle, mais aussi à venir... Ceci n'est pas étonnant puisqu'il s'agit d'éducation et de formation et que l'éducation et la formation préparent les hommes et la société de demain.

Ce sont donc des éclairages sur les choix de société possibles qui ont été produits dans ce colloque.

3.2. Richesse des disciplines, des approches et des méthodes

Je voudrais aussi souligner un autre point fort de ce colloque, qui n'aura échappé à personne mais qu'il convient toutefois de rappeler.

Ce qui a permis de produire ces éclairages, ces connaissances nouvelles ou ces questions émergentes, c'est aussi le recours à des disciplines, des approches et des méthodes qui sont riches de leur diversité. Et compte-tenu de la complexité des problèmes d'éducation et de formation étudiés, il me semble que cette diversité des disciplines, des approches et des méthodes est particulièrement bienvenue. Il ne serait pas raisonnable d'admettre que quelques sciences très pointues, même si elles sont bien sûr incontournables, puissent à elles seules, détenir le pouvoir de formuler (et de résoudre) les problèmes légitimes en matière d'éducation et de formation. Les questions d'éducation et de formation sont bien trop complexes pour cela. Et pour prendre en compte cette complexité, les disciplines constitutives des SDEF, leurs approches et leurs méthodes, apparaissent comme une ressource, comme un ensemble de ressources, que l'on peut considérer comme majeures. Et si je peux me permettre, je dirais qu'il y a ici aussi un territoire à défendre, celui des sciences de l'éducation et de la formation

3.3. Diversité des usages

Une des conséquences de cette richesse, c'est la diversité des usages qui peuvent être faits de ces recherches.

S'il peut être important que les recherches apportent des connaissances utiles dans l'immédiat, qu'elles soient en mesure de renseigner les politiques, de les évaluer, de leur faire des recommandations, il semble tout aussi important qu'elles proposent d'autres visées, qu'elles puissent défendre et proposer d'autres formes d'utilité, qu'elles puissent être au service de multiples acteurs et usagers des institutions de formation et d'éducation.

Les recherches à visée comparative, ou les recherches qui, par leur proximité, peuvent rendre des comparaisons possibles, sont assez nombreuses dans ce colloque. Elles peuvent sans aucun doute permettre aux décideurs, mais aussi à un public élargi, d'apprécier avec davantage de références - des références plus solidement construites - ce qui se joue dans les multiples territoires étudiés. Les recherches à visée comparative ont entre autres cette fonction de nous aider à construire des points de repère qui sont extérieurs à notre environnement proche, qui en sont éloignés tant dans l'espace que dans le temps, pour mieux connaître ou juger de ce qui se passe, notamment ici et maintenant.

Des postures et/ou visées compréhensives ont sous-tendu bon nombre de recherches présentées dans ce colloque. Ces postures ou visées ont conduit à rendre compte de ce qui passe à l'intérieur des territoires, en évitant des observations externes et surplombantes, notamment en privilégiant ce que Bourdieu appelait une « conversion du regard » (1993 : 912), invitant le sociologue « à faire sien les problèmes de l'enquête » (ibid. : 914). La parole des professionnels, des usagers et autres acteurs des territoires, leur vécu sont aussi d'une importance capitale à des moments où une certaine technocratie, envisagée par ailleurs comme toujours plus présente, semble déposséder les professionnels du sens qu'ils donnent à leur métier, et où les citoyens se transforment parfois en simples usagers. Il semble que ces recherches à visée compréhensive, ou portées par des chercheurs aux postures compréhensives peuvent de ce point de vue apporter des éclairages importants sur les évolutions en cours dans les territoires étudiés. Elles peuvent de ce point de vue contribuer à aiguïser la conscience professionnelle, politique et citoyenne de ceux qui sont concernés par les politiques éducatives.

Une attention particulière doit aussi être apportée au cas des recherches-interventions, collaboratives ou partenariales plus largement, celles qui permettent d'impliquer, dans des protocoles de recherche et de formation, des acteurs de terrain, des usagers... Ces recherches présentent une forme d'utilité encore autre des sciences de l'éducation ; autre en tout cas que celle qui conduit à informer les problèmes politiques relatifs à l'éducation et à la formation. Il me semble que ces recherches se voient enfin accorder une reconnaissance, une dignité qui leur a longtemps été refusée dans le champ des sciences de l'éducation.

Conclusion

En somme, et pour conclure brièvement, un tel colloque a produit des connaissances, des questionnements nouveaux qui sont le fruit du travail du collectif des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation. Il reste à les diffuser en dehors de la cité scientifique pour que ces connaissances et ces questions soient au service de la politique, des acteurs politiques, s'ils en ressentent le besoin, mais aussi d'un public plus large, des professionnels de l'éducation et de la formation, des cadres de l'éducation, des usagers... qui pourraient également en faire différents usages : par exemple réfléchir à leurs contextes et conditions de travail, à leurs actions, modifier leurs positions et comportements... Reste donc à diffuser et à faire connaître au-delà de ce colloque les travaux que les chercheurs en SDEF sont en mesure de produire actuellement. C'est aussi important pour notre discipline, les SDEF, de montrer que nous travaillons activement, collectivement, avec des disciplines et des approches complémentaires (pluri, inter, transdisciplinaires), intelligemment, en tentant de prendre en compte la complexité des phénomènes que nous étudions. Et ces phénomènes qui voient le jour dans le domaine de l'éducation et de la formation sont complexes.

Il me semble important de faire savoir que nous travaillons à la compréhension et construction des grands problèmes de l'éducation et de la formation avec une expérience déjà longue, des réseaux très larges, des coopérations diverses, des outils et des savoirs faire qui font que notre travail, notre parole, notre contribution à la réflexion sur ces questions d'éducation et de formation sont, pour le dire modestement, majeurs, sinon incontournables.

Voilà quelques éléments que je retiens de ce colloque. Il convenait, dans ce rôle de « grand témoin » qui m'a été confié, de proposer un retour synthétique sur le déroulement et les apports de ce colloque. Il m'a fallu faire des choix pour organiser cette restitution. Probablement l'organisation retenue a-t-elle pu conduire à passer sous silence d'autres apports de ce colloque qui auraient mérité d'être développés. Chacun pourra s'il le désire se replonger dans la publication des actes pour se faire une idée plus précise des communications qui ont été présentées.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Sawicki, F. (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École, *Politix* 2012/2 (n° 98), 7-33.

Thématique : L'éducation prioritaire : un territoire en question(s)

**LE TERRITOIRE ET DES REP RURAUX. RHÉTORIQUE DE L'ENROLEMENT ET
DISJONCTIONS MULTIPLES DES TERRITOIRES INSTITUTIONNELS**

Anne Laure Le Guern*, Quentin Brouard-Sala, Anne Siccard Balland *****

* Université de Caen Normandie
CIRNEF (UR 7454)

** Université de Caen Normandie
Espaces et Sociétés (UMR 6590)
Analyse Territoriale (GI-1871)

*** Université de Caen Normandie
Espaces et Sociétés (UMR 6590)

Mots-clés : Territorialisation ; ruralités ; REP (réseau d'éducation prioritaire) ; politique éducative ; rhétorique du territoire

Résumé. Le terme territoire a pris une ampleur certaine dans l'Éducation. À quelles pratiques effectives correspond cet usage du terme ? Quels effets sont produits sur les acteurs dans des contextes académiques et locaux que ce mot, territoire(s), sert à qualifier, voire à étiqueter ? Quels intérêts sert-il ? Nous examinons ces questions à partir d'une recherche collective intitulée *Ruralités et « ambition scolaire*, en réponse à un appel émanant du Centre académique Recherche-développement Innovation-Expérimentation (CARDIE) de l'académie de Caen. Nous montrerons différentes disjonctions entre les usages du terme et les intérêts et actions des acteurs.

Le terme territoire a pris une ampleur certaine dans l'Éducation nationale (Cortesero, 2018), désignant le territoire national mais aussi et de plus en plus, et souvent mis au pluriel, un espace local d'interconnaissance, de liens et de partenariats. À quelles pratiques effectives correspond cet usage croissant du terme ? Le territoire devenu « apprenant » après avoir été éducatif (Bier *et al.*, 2010) est-il une figure de l'enrôlement et du changement ? Quels effets sont produits sur les acteurs dans des contextes académiques et locaux que ce mot, territoire(s), sert à qualifier, voire à étiqueter ? Quels intérêts sert-il ?

Nous examinons ces questions à partir d'une recherche collective intitulée *Ruralités et « ambition scolaire* », en réponse à un appel émanant du Centre académique Recherche-développement Innovation-Expérimentation (CARDIE) de l'académie de Caen.

L'enquête montre que ce que les uns et les autres entendent par territoire n'est pas identique. Le territoire voulu, souhaité et même prescrit par l'institution ne correspond pas au territoire réel des élèves et de leurs parents, quand ce qui est valorisé par le CARDIE selon des critères nationaux de sélection d'actions pédagogiques et éducatives n'est pas reconnu comme caractéristiques d'une école « bonne » et efficace par les parents.

Nous commencerons par présenter le contexte de cette recherche, son origine ou sa genèse et la constitution du groupe. Puis, un tour d'horizon des études de cas constitués par la recherche et une focalisation plus particulière sur l'une d'entre elles documenteront la polysémie et les malentendus qui sont à l'œuvre au point de faire apparaître ce que nous appelons des territoires disjoints. Ce sont ces disjonctions qui organisent le texte qui suit après une courte présentation du contexte.

1. Contextualisation de la recherche. Rhétorique et logiques d'acteurs

1.1 Au départ, une commande rectorale

Cette recherche collaborative d'abord appelée « collèges ruraux » puis « Ruralités et 'ambition scolaire' » est une réponse à une demande de l'un des recteurs de l'académie de Caen. Souhaitant prendre appui sur des ressources locales de recherche de son académie, le recteur Rolland s'était tourné vers Gérard Boudesseul, chercheur en sociologie et Patrice Caro, en géographie, auteurs avec d'autres d'un *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (Boudesseul *et al.*, 2014, 2016) apprécié et diffusé par le Ministère de l'éducation nationale. On peut supposer que l'initiative de ce recteur soit liée à un souhait de la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) et de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance) de s'intéresser particulièrement à l'école rurale.

Or, après le contact avec ces deux chercheurs, un groupe académique piloté par le CARDIE a été constitué, réunissant des pilotes, chefs d'établissements et responsables de réseaux, pour concevoir et organiser cette recherche collective et collaborative. L'une des premières propositions à émerger concernait ainsi des collèges ruraux, et des REP ruraux. À l'initiative du CARDIE, s'est ajouté au groupe un collègue relevant possiblement de la catégorisation « rural » mais non labelisé... ni REP ni REP+. La conjoncture se prêtait à des travaux... Les REP ruraux venaient d'apparaître.

1.2 La constitution du groupe

Le groupe des pilotes de l'éducation nationale, composé de personnels de direction ou d'inspecteurs et d'inspectrice, responsables de réseaux d'éducation prioritaire a été constitué par le CARDIE et particulièrement par l'Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional en histoire-géographie qui en était alors responsable, Bruno Descamps et un des accompagnateurs de longue date du CARDIE, Dominique Youf.

Du côté de l'université Caen Normandie, se sont adjoints à Gérard Boudesseul, sociologue, UMR ESO et Patrice Caro, géographe, UMR ESO différents chercheurs de plusieurs laboratoires : Paolo Bellingeri, UMR Nicolas Oresme, Agnès Checcaglini, économiste, ingénieure de recherche au Céreq, Isabelle Harlé, sciences de l'éducation et de la formation, sociologue, CIRNEF, Jean-François Thémines, ESO ainsi que les trois auteurs de ce texte, Quentin Brouard-Sala, ESO, Anne Balland-Siccard, ESO et Anne Laure Le Guern, CIRNEF.

Le GRD (groupe de recherche développement) a ainsi mis en place quatre terrains dans le but de répondre à cet appel du rectorat avec une orchestration ESPE/INSPÉ – CARDIE, dans le rôle d'interface hérité d'une des missions confiées aux ESPE de mettre en place des recherches collaboratives entre les acteurs de l'école, collège, lycée d'une part et des laboratoires de recherche d'autre part.

2. Plusieurs exemples de disjonctions au sein du GRD

La notion de « territoire » en géographie n'est pas nouvelle. Elle est cependant de plus en plus utilisée par une grande partie de la société, notamment les politiques (Fournier, 2007 ; Ripoll et Veschambre, 2002). Depuis le début des années 2000, on note ainsi une inflation de l'usage de ce mot (Ripoll et Veschambre, 2002). Il est aujourd'hui utilisé pour décrire les politiques publiques qui

se territorialisent. Pourtant, c'est une notion polysémique (Fournier, 2007). Par exemple, « territoire » peut être (encore) vu dans une vision éthologiste et être associé au territoire animal (*ibid.*). Également, il peut être synonyme de lieu. Le mot territoire est alors souvent associé à un nom de village ou de villes. À travers cette association à un espace communal, un lieu, une profondeur historique est souvent ajoutée (*ibid.*). C'est alors le support d'une identité collective, construite sur un temps plus ou moins long. À ce titre, l'entité étatique est une construction identitaire longue et bornée spatialement, qui renvoie à l'expression de « territoire national » (*ibid.*). Celui-ci se construit également sur le temps long. C'est le résultat d'une histoire et de jeux géopolitiques internationaux, donc l'aboutissement de conflits et de coalitions entre nations pour délimiter les frontières. Cela renvoie plus largement à des territoires institutionnels ou politiques. Enfin, à l'instar de Jean-Marc Fournier (*ibid.*), il nous semble que la définition utilisée la plus intéressante est celle d'espace approprié et support d'identité(s) individuelle(s) ou collective(s). Ainsi pour qu'un espace soit approprié, il faut qu'il soit habité ou *a minima* que des populations l'utilisent. C'est de cette appropriation par un ou des groupes sociaux que les identités individuelles ou collectives se constituent.

Finalement, La production d'un « territoire » suppose donc l'appropriation d'un espace donné, plus ou moins délimité, par ou un des groupes sociaux, sur lequel des conflits ou des coalitions ont lieu pour en légitimer l'action (Ripoll et Veschambre, 2002). Ainsi, en géographie sociale, nous nous intéressons aux mécanismes qui produisent du territoire. Ces mécanismes renvoient à la fois à l'espace comme support d'une appropriation et d'une ou de plusieurs identités individuelles ou collectives, et des conflits qui en naissent. Nous n'étudions donc pas le territoire en lui-même, mais bien les acteurs qui agissent sur un espace donné (Ripoll, 2005). Les mécanismes auxquels nous nous intéressons sont ceux de la territorialisation, déterritorialisation ou reterritorialisation des actions des acteurs.

Dans cette deuxième partie, nous allons donc nous intéresser aux conflits ou coalitions qui peuvent naître au sein du GRD. Ces conflits ou coalitions produisent des territoires disjoints pour les acteurs. Effectivement, nous allons montrer que des acteurs, en premier les chefs d'établissement puis les équipes pédagogiques, sont écartelés entre le territoire vu par l'institution et la réalité sociale locale. Enfin, nous montrerons que des coalitions peuvent avoir lieu entre l'équipe du collège et les acteurs locaux pour la revitalisation d'un bourg, tentant ainsi de dépasser les injonctions institutionnelles.

2.1. La production de territoire disjoint pour les chefs d'établissement. Le cas du collège de V.

V. est une commune d'un peu moins de 4 000 habitants. Une partie de son nom rappelle son origine industrielle, et la forte présence de fonderies et d'usines de fabrication de poêles. D'ailleurs, ces activités sont encore fortement présentes (Madeline, 2018) et marquent encore fortement « l'espace social localisé » (Laferté, 2014) dans lequel s'insère le bourg. En effet, les ouvriers sont très présents, et augmentent dans plusieurs cantons du Sud-Manche, ainsi que les retraités et les petits indépendants (Rivière et Bermond, 2014). Ce monde ouvrier est à mettre en lien avec un artisanat mondialement connu, par exemple les cloches de V.

Dans un espace fortement populaire et rural, les élèves de collège tendent à s'orienter vers des CAP et des BEP (Grelet et Vivent, 2011) en conformité avec habitudes « rurales » : la structure économique de ces espaces permet de s'insérer professionnellement avec un diplôme de niveau V (CAP ou BEP) (Jean *et al.*, 2007). Le principal du collège en fait le constat pour son collège, ce qui ne répond pas aux demandes « d'ambition scolaire » du rectorat. Ce dernier souhaite que davantage d'élèves s'orientent vers des lycées généraux. Ainsi, il y a une production de territoire disjoint pour le chef d'établissement qui hésite entre répondre aux demandes des élèves pour s'orienter vers des CAP et BEP afin de s'insérer dans le milieu artisanal local et reconnu mondialement, et celle du rectorat qui souhaite, sous couvert rhétorique d'émancipation des élèves, une poursuite d'études en lycée général.

Finalement, la disjonction territoriale pour le chef d'établissement, provient d'une déterritorialisation de l'action rectorale par sa politique « d'ambition scolaire ». Alors que le dispositif des REP ruraux correspond à une territorialisation de l'action publique éducative (Thémines, 2016), en ne prenant pas en compte « l'espace social localisé » (Laferté, 2014) à tendance plutôt populaire voire ouvrière (Colette, 2018 ; Rivière et Bermond, 2014), il y a alors déterritorialisation de l'action publique, et disjonction pour les acteurs locaux, notamment les chefs d'établissement. Cette production de territoire disjoint s'applique donc forcément à un ou des acteurs et un ou des groupes sociaux. Il serait d'ailleurs intéressant d'aller plus loin, et d'étudier plus finement leur réaction face aux injonctions « d'ambition scolaire », qui leur impose de fait une disjonction avec la réalité locale dans laquelle ils s'insèrent.

2.2. La production de territoire disjoint pour les équipes pédagogiques. Le cas d'I.

I. est un bourg du Calvados, d'un peu plus de 3 600 habitants, et une perte de 300 habitants entre 2011 et 2016. Ce bourg se caractérise par une forte présence des catégories populaires : les ouvriers et les employés représentent environ 70 % des actifs de 15-64 ans dans la commune. Cette population est très présente car dans le bourg se localise une usine qui fabrique des produits laitiers distribués mondialement. À quelques kilomètres, un élevage conchylicole propose des emplois peu qualifiés. C'est avec ces deux activités que les ménages populaires se concentrent dans le bourg. Dans la littérature scientifique, le canton d'I. appartient en effet au monde ouvrier avec une forte présence de retraités. En plus, de nombreux logements sociaux sont présents dans la commune, situés aux abords immédiats du centre-bourg. Ce marquage dans l'espace affecte d'ailleurs les représentations de la commune, ce que confirme un habitant qui nomme les ménages d'I. les « *cassos* » (Habitant, 2014 ; contraction de « cas sociaux »). Ces représentations s'appliquent également au collège, qui est également vu comme un « *collège de cassos* ».

À partir de ce contexte, regardons les actions de l'équipe pédagogique. Elle tente surtout de répondre aux injonctions rectorales d'innovations au numérique. Le collège est d'ailleurs reconnu par l'institution académique pour ces actions. Pourtant, l'équipe pédagogique se rend compte du décalage entre les propositions d'innovation et la réalité pédagogique en classe, qui serait oubliée selon l'équipe elle-même. Finalement, la « mauvaise réputation » (Desponds et Bergel, 2014) du bourg, du collège et les innovations numériques de l'équipe pédagogique entraînent une fuite vers d'autres collèges des élèves après le CM2. En fin de compte, il y a une production d'un territoire disjoint pour l'équipe pédagogique : il y a une disjonction entre la réalité locale d'une commune populaire et les injonctions à l'innovation numérique de la part de l'institution.

Comme pour le cas de V., la disjonction territoriale pour l'équipe pédagogique provient d'une déterritorialisation de l'action publique éducative. Elle provient des directions institutionnelles, mais est en décalage avec la réalité de la classe. Que l'équipe pédagogique comprenne cette disjonction peut être interprété comme la prise de conscience et la volonté de la reterritorialisation de la pédagogie directement à partir de et vers l'intérieur de la classe plutôt que venue du haut des injonctions ou des incitations institutionnelles pour aller dans la classe ?

2.3. Une coalition entre l'équipe du collège et les acteurs locaux pour la revitalisation d'un bourg. Le cas de P.

Avec ce troisième cas, nous allons tenter de montrer les « stratégies de résistance ou d'adaptation » (de Certeau, 1980) à ces disjonctions territoriales par les acteurs. C'est le cas par exemple à P., bourg d'environ 2 300 habitants. Ce bourg est lauréat depuis 2014 d'un projet national de « Revitalisations des centres-bourgs » (Brouard-Sala, 2016). La place du collège se situe en-dehors du centre-bourg, mais juste à proximité, et constitue la « ville nouvelle ». Elle est pourtant vue comme un « *no man's land* » (bureau d'études de P., 2016) car elle n'est pas aménagée. Il ressort dans une enquête effectuée par la direction du collège sur le bien-être des élèves, un sentiment d'insécurité de la part des élèves concernant cette place. Dans le projet de revitalisation, un plan d'aménagement est

réalisé. Le but est également de la relier au centre-bourg pour y faire venir les jeunes. Dans ce cas, nous ne sommes donc plus dans un cas de disjonction territoriale, mais bien de territorialisation de l'action publique aménagiste en lien avec les établissements scolaires.

Pourtant, ici aussi, les pratiques des acteurs vont faire apparaître des disjonctions, mais d'un autre ordre. En effet, parallèlement, le principal du collège tente de répondre aux injonctions rectorales d'innovation numérique en proposant le dispositif « Aide aux devoirs numériques » ou encore en tentant de repérer le décrochage scolaire avec des indicateurs. Pourtant, il ressort dans l'enquête « Bien-être » de réels problèmes de discriminations genrées. Le principal tente alors d'y répondre, mais ce n'est pas l'action principale qu'il évoque dans la presse, mais plutôt les autres projets. Il y a ici une disjonction entre la réalité du collège et la communication du principal. C'est une question d'image du collège qui semble en jeu.

3. Un exemple de disjonction totale : le cas d'un petit collège rural du Cotentin du collège de S.

3.1 Une disjonction entre le collège et les préconisations de l'institution

Le collège de S. constitue un cas particulier dans le panel du GRD, puisque d'une part, contrairement aux autres collèges concernés, l'inclusion dans ce groupe de travail n'émane pas du collège, mais d'une proposition du responsable du CARDIE participant au GRD ; d'autre part, c'est le seul collège du panel à ne pas être classé REP, ce dont l'équipe pédagogique s'agace, estimant au vu de la situation du collège qu'il mériterait de l'être (les élèves issus de catégories socio-professionnelles défavorisées sont surreprésentés, et la proportion de boursiers est importante, sans cependant justifier un classement en REP). Cela constitue une première disjonction, entre les acteurs du collège et l'institution.

Le collège est dans une situation difficile pour deux raisons : il est menacé de fermeture, et subit également la très forte concurrence d'un établissement privé situé dans la même commune. Il ne cesse en effet de perdre des élèves tandis que son concurrent en gagne, au point qu'en 2020 le collège privé scolarise davantage d'élèves (260) que son homologue public (204) ¹. Cette perte d'élèves occasionne des fermetures de classes, ce qui contraint une part importante des enseignants à effectuer leur service en poste partagé et entraîne également des suppressions de postes. La survie du collège est donc la préoccupation majeure des enseignants et de la direction du collège.

3.2 Disjonction entre le territoire, l'espace local et les enseignants

Pour les enseignants le territoire et ses habitants sont perçus par la carence. Ainsi, une enseignante du collège affirme : « Ça correspond aussi à la réalité, hein, on est aussi [...] loin [...] des lieux... type école de musique, c'est pas évident. ». La commune d'implantation du collège se caractériserait ainsi par le défaut de structures culturelles. En réalité, la commune dispose d'une salle de cinéma qui tient également lieu de salle de spectacle, d'un musée, d'une médiathèque (qui organise expositions, concours...), d'une forteresse médiévale et d'une abbaye dont les bâtiments sont souvent le cadre de manifestations diverses (expositions, concerts...), fait partie d'un réseau qui propose annuellement plusieurs spectacles itinérants dans le département (concerts, théâtre, cirque), d'une association Pays d'art et d'histoire qui propose conférences, lectures théâtralisées et visites guidées. En ce qui concerne les pratiques artistiques, des cours de danse, de musique, de dessin, de théâtre, de reliure, y sont dispensés. La commune est donc loin d'être aussi « pauvre » culturellement que ce qu'en perçoivent les enseignants, ce qui constitue une deuxième disjonction, cette fois entre l'espace local et l'équipe pédagogique du collège, qui s'empare d'ailleurs rarement de ces différentes possibilités ; les membres du conseil municipal en charge de la culture ont d'ailleurs demandé des

explications à ce sujet à l'automne 2020, révélant une troisième disjonction au sein du territoire entre les acteurs du collège et les élus locaux, ce qui témoigne d'un rapport de domination.

Les élèves et leurs familles sont également perçus par le défaut de culture académique, au sens des enseignants. Une enseignante du collège affirme ainsi : « *Il faut... souvent revoir les présupposés sur les expériences que les élèves [...] ont eues... qu'ils n'ont pas forcément eues... [...] ce qu'on peut considérer comme de la culture commune, qui n'est pas forcément, euh... connu, euh... de certains élèves. [...]* ». Ce défaut de « culture » irait de pair avec la supposée pauvreté culturelle du territoire, et une faible mobilité géographique : « *Y'a beaucoup d'enfants qui ne bougent pas. Je pense. [...] qui font pas forcément de visites, ou qui ne découvrent pas... grand-chose [...]*. » La volonté des enseignants est donc d'ouvrir culturellement les élèves et de les faire sortir de leur espace local : « *Je pense qu'on fait... énormément de projets, et de sorties, qu'ils ne feraient pas autrement. [...] (silence) Euh... découvrir euh... des musées, euh... faire des sorties qui leur permettent euh... de découvrir plein plein de choses.* ». Cela se traduit par un empilement de sorties et d'actions de toutes sortes : théâtre, musées, expositions, salon du livre, dans des communes plus grandes et mieux équipées que la commune du collège. Il s'agit pour les enseignants, en favorisant une certaine forme d'ouverture culturelle, d'éveiller la curiosité des élèves, de les réconcilier avec l'école, et ce faisant d'entraîner des progrès scolaires, voire de susciter des projets d'orientation vers le lycée général et technologique.

3.3 Disjonction entre le collège et les familles

Cet empilement de sorties a aussi pour effet la multiplication des cours non assurés (les enseignants sollicités pour accompagner les élèves ne pouvant de ce fait être présents devant leurs classes). Ces absences, interprétées comme absentéisme, sont une des raisons invoquées par les parents pour préférer l'établissement concurrent. En outre, certains parents peuvent ne pas percevoir l'intérêt pédagogique de telles sorties, et ne les considérer que comme des actions ludiques qui concurrencent le travail pédagogique proprement dit, et donc les progrès scolaires de leur enfant (Lorcerie et Cavallo, 2002 ; Thin, 1998). Il s'agit là d'une quatrième disjonction, entre le collège et les familles des élèves. Ainsi, l'effet obtenu est l'inverse de celui recherché.

3.4 Disjonctions entre le collège et l'institution

Cette « frénésie » de sorties, d'artistes en résidence, de projets culturels, poursuit un autre objectif : il s'agit également de visibiliser le collège, grâce à des actions dignes d'un article dans le journal ou d'un tweet, afin d'assurer la survie du collège, notamment face à la concurrence du collège privé. Ainsi, entre mai 2019 et mai 2021, le collège public fait paraître 38 articles dans la *Presse de la Manche*, tandis que son homologue privé n'en fait paraître que 16. L'institution encourage et valorise les actions menées dans le collège, qui est souvent cité en exemple par le rectorat, les inspecteurs, la DSDEN² (c'est ce qui a incité le précédent chef d'établissement à demander sa mutation). C'est cependant cette même institution qui menace le collège de fermeture, constituant ainsi un cinquième exemple de disjonction, entre l'institution et le collège.

3.5 Disjonction entre les volontés du GRD et l'espace réel des collèges

Enfin, le GRD a proposé à l'équipe pédagogique un travail avec les élèves portant sur le territoire du collège. Il était question, par l'intermédiaire de ce travail, de faire évoluer les représentations des enseignants sur ce territoire. Les enseignants ne se sont cependant pas emparés de cette proposition, qui ne correspondait pas à leur préoccupation majeure de permettre la survie de leur établissement. Il s'agit là d'une sixième disjonction, entre le GRD et l'équipe du collège.

² DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale.

Conclusion

Les différents terrains de cette recherche supposée collaborative montrent un décalage entre les territoires vus par l'institution scolaire, et les réalités locales. Les réponses apportées par le rectorat, notamment autour de l'innovation, font donc apparaître des disjonctions que la participation au GRD a très partiellement permis aux équipes pédagogiques des établissements de connaître.

Cet écart apparaît dès la constitution des terrains d'études du GRD, constitués essentiellement de REP Ruraux, sauf un collège. Il apparaît que les réponses institutionnelles aux problèmes des différents collèges sont en disjonction avec les réalités. En effet, dans le cas de V., l'injonction à « l'ambition scolaire » apparaît en décalage avec la réalité d'une commune populaire, avec de nombreuses poursuites d'études vers les CAP et BEP, pour correspondre à une réalité locale où de nombreux emplois à pourvoir se situent dans l'artisanat d'art d'exception. La réalité d'une commune populaire semble également oubliée dans le cas de I. Effectivement, les réponses sur les innovations numériques proposées par le rectorat ne semblent pas régler les problèmes que rencontre le collège, selon l'équipe pédagogique elle-même. Le cas de P. se situe dans un entre-deux où les acteurs locaux tentent de dépasser les disjonctions entre les injonctions institutionnelles et les réalités locales, en effectuant une alliance entre l'équipe pédagogique du collège et l'équipe municipale pour l'aménagement de la place du collège. Pourtant, le principal du collège tente également de répondre aux demandes du rectorat en mettant en place diverses actions. Enfin, le cas de S. nous montre une disjonction totale entre l'équipe pédagogique et les parents, les élèves et l'institution.

À partir de ces différents éléments, nous pouvons donc produire deux montées en généralité théorique : l'enrôlement des acteurs autour de nouveaux paradigmes produits par l'institution, notamment ceux de territoire ou d'innovation par le numérique, des disjonctions entre les réalités locales et les territoires institutionnels. Nous proposons ainsi le concept de territoire disjoint pour les acteurs locaux, notamment pédagogiques. Cette disjonction territoriale est à entendre comme un décalage entre les nouveaux paradigmes institutionnels, dus notamment à des processus de territorialisation, déterritorialisation ou reterritorialisation de l'action publique éducative. En effet, les cas de disjonction territoriale procèdent largement d'une déterritorialisation de l'action éducative quand la rhétorique médiatique prétend l'inverse.

Bibliographie

- Bier, B., Chambon, A., Queiroz (de), J.-M (2010). *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?* Issy-les-Moulineaux : ESF
- Boudesseul, G., Caro, P. et al. (2016/2014). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*. Paris : MENESR, Céreq.
- Brouard-Sala Q. (2016). Las políticas de revitalización de las villas y pequeñas ciudades de Normandía. In R. Pulpon A., Serrano de la Cruz Santos-Olmo M. A., Plaza Tabasco J., (2016), *Treinta años de Política Agraria Común en España. Agricultura y multifuncionalidad en el contexto de la nueva ruralidad*, Ciudad Real, ed. Asociación de Geógrafos Españoles (Grupo de Geografía Rural), p.523-536.
- Colette L. (2018). Croissance démographique modérée et vieillissement. In P. Guillemin, Q. Brouard-Sala, S. Valognes, P. Madeline, *Atlas de la Manche. Des polders au pôle d'air*, (19-20). Bayeux, OREP Editions.
- Cortesero, R. (coord.) (2018). Territorialisations des politiques éducatives et multiplicité des espaces de socialisation : vers un nouveau paradigme ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2018/1, 51.
- De Certeau M. (1980). *L'invention du quotidien. Tome 1 Arts de faire*. Paris : Union Générale d'Éditions.
- Desponds D., Bergel P. (2014). « *La mauvaise réputation* ». Distance aux ZUS et prix de l'immobilier : application d'un modèle hédonique à six intercommunalités franciliennes. *Cybergeo : European Journal of Geography*, n°673, mis en ligne le 16 avril 2014, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/26283>
- Fournier, J.-M., (2007). Géographie sociale et territoire, de la confusion sémantique à l'utilité sociale ? *ESO Travaux et Documents*, 26, (29-35).

Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021
« Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives »
Nancy, 3 et 4 juin 2021

- Grelet Y., Vivent C. (2011), La course d'orientation des jeunes ruraux. *Bref du CEREQ*, n°292
- Jean, Y., Bouju-Goujon, A., *et al.* (2007). *Géographies de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires*. Paris : Ophrys.
- Laferté, G. (2014), Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés, *Sociologie*, 2014/4, p. 423-439.
- Lorcerie, F. (dir.) Cavallo, D. (2002). *Les relations entre familles populaires et école. Les cahiers millénaires* 3, 24, 5-24.
- Madeline, P. (2018). Quand l'industrie des métaux fait rayonner la Manche dans le monde. In P. Guillemain, Q. Brouard-Sala, S. Valognes, P. Madeline, *Atlas de la Manche. Des polders au pôle d'air* (pp. 91-92). Bayeux : OREP Editions.
- Ripoll, F. (2005). S'approprier l'espace ou contester son appropriation ? *Norois*, 2015/2, 195 (29-42).
- Ripoll F., Veschambre V. (2002). Face à l'hégémonie du territoire : éléments pour une réflexion critique. In Y. Jean, C. Calenge, *Lire les territoires* (pp. 261-287). Tours : PU François-Rabelais.
- Rivière, J., Bermond M. (2014). Une géographie sociale de l'Ouest français en pleine évolution depuis les années 1960. In C. Margetic, J. Bermond, V. Jousseau, M. Marie, *Atlas des campagnes de l'Ouest* (pp. 24-25). Rennes : PUR
- Thémines, J.-F. (2016). Des territoires et des lieux : la différenciation organisée des espaces éducatifs des rythmes scolaires. À qui le faire savoir ? AREF, *À quelles questions cherchons-nous réponse ?* Mons, symposium « Repenser les territoires de l'éducation : une opportunité de la réforme des rythmes scolaires », 4-7 juillet.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires.

**DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL ET RESEAU D'ACTEURS : LE CAS D'UN
COMITE DE PILOTAGE DANS LA CREATION D'UNE FORMATION POUR LES
ARTISTES EQUESTRES**

Eric Maleyrot

Université Paul Valéry Montpellier 3
LIRDEF (UR 3749)

Mots-clés : développement territorial, artiste équestre, dispositif de formation, comité de pilotage, réseau

***Résumé.** En prenant l'ancrage théorique de l'acteur réseau, Cette contribution s'intéresse aux enjeux de la conception d'un dispositif innovant de formation participant à la professionnalisation des artistes équestres pour les acteurs d'un comité de pilotage. L'analyse à visée compréhensive porte sur le contenu des interactions verbales entre les acteurs lors des cinq réunions du comité de pilotage en charge de concevoir ce dispositif. Les résultats rendent compte des logiques d'action des différents participants et de leur évolution entre la première et cinquième réunion. Elle pointe une controverse et des compromis réalisés, mettant en lumière le processus de constitution du réseau social territorial influençant la conception du dispositif de formation. La discussion aborde l'articulation entre développement territorial et réseau d'acteurs locaux puis les questions du territoire des artistes équestres et du comité de pilotage comme territoire apprenant.*

1. Contexte et question de recherche

Dans le cadre d'une action de développement territorial intitulée « Faire de la créativité un vecteur du développement économique », le Groupe d'Action Local d'un territoire rural du Sud de la France a effectué une demande d'aide par le programme européen « Liaison Entre Actions de Développement de l'Économie Rurale » (LEADER 2017-2020). La subvention obtenue permet de financer le projet « FArtEq : Accompagnement à la professionnalisation des artistes équestres » porté par l'Institut Français du Cheval et de l'Équitation (IFCE) qui a pour mission l'appui au développement de la filière équine et équestre.

Nombreux sur le territoire du sud de la France, les artistes équestres (AE) forment davantage un groupe occupationnel au sens de la sociologie des professions (Dubar et Tripier, 1998) qu'une profession à part entière, distinguant certains artistes reconnus de la majorité de ceux qui se revendiquent AE. La plupart n'a pas de statut unique et travaille soit comme exploitant agricole, organisateur de spectacles, responsable de centre équestre, intermittent du spectacle, moniteur d'équitation ou exerce une activité sans rapport avec le cheval. Dans un secteur peu structuré entre professionnels et amateurs, sans réel métier, l'AE souffre d'un manque de reconnaissance de son activité.

Par ailleurs, le marché du spectacle devient plus exigeant. Les attentes croissantes des organisateurs et du grand public, la concurrence forte entre les AE, les conduisent à devoir faire preuve de créativité (Perez-Roux & Maleyrot, 2021).

L'objectif de FArtEq vise un double objectif : « la performance économique de l'entreprise d'art équestre et la préservation de ses emplois » ainsi que « la professionnalisation des artistes équestres par le biais d'une formation structurante ». Il s'agit donc de créer un cursus d'excellence pour les AE leur permettant une montée en puissance de leurs compétences artistiques et équestres tout en favorisant leur employabilité face à d'autres artistes, notamment les circassiens.

En outre, la politique nationale de l'IFCE assigne au Haras National du Midi de devenir : « un organisme de référence porteur d'une dynamique innovante en matière de pédagogie de l'enseignement de l'art équestre au service de la professionnalisation des AE ».

Cette contribution porte sur les travaux d'un comité de pilotage (copil) chargé de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif de formation innovante participant à la professionnalisation de ces AE. Plus précisément, elle cherche à mettre en lumière les logiques d'acteurs qui, dans ce copil, participent du processus de création du dispositif de formation. Ce faisant, elle se centre sur les enjeux que constitue le projet pour les acteurs du copil, notamment sous l'angle de l'articulation entre territoire(s) et réseaux.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique est composé de trois volets. Le premier s'ancre dans la théorie de l'acteur réseau (Akrich, Callon & Latour, 2006). Le réseau est conceptualisé comme une « méta-organisation » rassemblant des actants humains et non humains agissant les uns avec les autres. L'élaboration du projet collectif FArtEq est considéré comme un espace de traduction des politiques de développement territorial par les acteurs locaux. La mise en relation des actants entraîne des négociations, soulève des controverses identitaires, économiques ou encore culturelles, et amène à des compromis. Elle implique ainsi un cheminement des acteurs, non seulement, pour s'approprier le projet, mais également, pour concevoir et mettre en œuvre le dispositif de formation innovante. Ce cheminement engage un travail de transformation, autrement dit, un processus de traduction du projet FArtEq qui permet de repérer, dans l'ensemble des actants concernés, leur position et leur poids dans ce réseau.

Le second volet s'attache au concept de professionnalisation. Les acteurs du copil viennent d'institutions et d'organisations différentes, depuis la filière équestre et les mondes du spectacle et des sports jusqu'aux domaines de la formation et de la recherche, sans oublier les secteurs financiers et politiques. Pour ces acteurs d'horizons divers participant à la conception d'un dispositif de formation innovant, les enjeux en termes de professionnalisation des AE sont probablement différents. Pour aider à repérer ces enjeux, notre étude s'appuie sur les travaux de Bourdoncle (2000) qui distingue cinq objets de professionnalisation : 1) la professionnalisation de l'activité fait passer celle-ci de l'état d'occupation réalisée à l'état de métier exercé à titre principal ; 2) la professionnalisation du groupe accroît son statut social et son autonomie professionnelle ; 3) la professionnalisation des savoirs liés à l'activité engendre leur croissance en spécificité, rationalité et efficacité ; 4) la professionnalisation de l'individu désigne un double processus d'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels et de construction d'une identité par adoption et identification au rôle professionnel et 5) la professionnalisation de la formation à l'activité vise à construire un dispositif capable de rendre les individus aptes à exercer une activité économique déterminée.

Autre outil conceptuel permettant comprendre les logiques d'acteurs, celui de Wittorski (2009). L'auteur identifie trois sens au mot professionnalisation. Un premier sens utilisé par les acteurs sociaux désigne la professionnalisation-profession orientée vers l'obtention de statuts et d'autorisation d'exercer comme profession. Un second sens utilisé par les milieux de la formation concerne la professionnalisation-formation censée favoriser le développement des savoirs et des compétences des individus au travail. Enfin, un dernier sens employé par les organisations du travail caractérise la professionnalisation-efficacité c'est-à-dire l'« adaptabilité », voire la flexibilité des individus au travail pour leur plus grande efficacité.

Ces deux outils conceptuels semblent intéressants non seulement pour comprendre les logiques qui fondent les discours et organisent les principes d'actions mais aussi pour analyser la traduction opérée du projet FArtEq, c'est-à-dire l'intention de professionnalisation, que ce soit d'un point de vue politique, institutionnel, économique ou encore pédagogique, que chacun des membres du copil peut porter de la place qu'il occupe.

Enfin, le dernier volet porte sur la question du territoire et du réseau. Les territoires et les réseaux, formes d'organisation distinctes, coexistent, mais peuvent-ils être liés l'un à l'autre ? Selon Dicken et al., les réseaux présentent une territorialité et les territoires nationaux affectent les réseaux dans « un processus mutuellement constitutif » (2001 : 97). Pour Swyngedouw (2004), les territoires et les réseaux sont interdépendants. Ces deux auteurs relient les réseaux à l'économie et les territoires à la politique et à l'institutionnel. Les États sont territoriaux, les activités économiques sont en réseau. Ils coexistent et interagissent de diverses manières, mais sont des façons fondamentalement différentes d'organiser les relations sociales et matérielles dans l'espace.

Pour Painter (2009), le territoire est plutôt un effet des réseaux. En conséquence, le territoire est nécessairement poreux, incomplet et instable, constamment produit et accompli par de multiples acteurs humains et non-humains. Dans cette optique, Les configurations de pratiques et d'objets, d'énergie et de matière qui portent le nom de « territoire » ne sont ni plus ni moins qu'un ensemble de réseaux. Ces configurations évoluent et s'installent pour un temps.

Quant à Bier (2010), il s'attarde sur la notion de territoire apprenant. « Une organisation est apprenante lorsqu'elle est capable d'apprendre d'elle-même et de son action » (Jambes, 2011). Tous les acteurs (qu'ils soient ici chercheurs, dirigeants, AE, techniciens équestres, producteurs de spectacles) contribuent à ce processus en mettant en commun leur compréhension et leurs savoir-faire spécifiques pour construire des systèmes sociaux, ici un dispositif de formation pour les AE. Il s'agit également d'une méthode, selon laquelle le territoire serait en quelque sorte un outil d'apprentissage collectif capable de produire des nouveaux savoirs.

3. Méthodologie

Le corpus de données est constitué des échanges enregistrés des cinq réunions du copil qui se sont toutes tenues de juillet 2017 à février 2020 sur le site local de l'IFCE depuis le lancement du projet. Chaque réunion d'environ trois heures a rassemblé entre 12 à 16 personnes. Ce sont des cadres locaux et une ingénieure d'étude de l'IFCE, un cadre régional de la Fédération Française d'Équitation (FFE), une équipe de quatre chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation accompagnée par une ingénieure d'étude, un ou deux représentants du syndicat des AE (SAE), un AE reconnu par les pairs proche du SAE, un producteur de spectacles équestres, des cadres représentant d'organismes de financement de formation tels que des opérateurs de compétences (OPCO) et des responsables locaux de développement des emplois et des formations. Ponctuellement ont été invités des experts des champs artistique et équestre mais également un des responsables nationaux de l'IFCE et le député de la circonscription.

L'analyse à visée compréhensive porte sur le contenu des interactions verbales entre les acteurs. Dans un premier temps, l'analyse a cherché à dégager les logiques d'action des acteurs du copil venant de divers horizons. Par logiques d'action, nous entendons « les raisons d'agir » de ces acteurs, en prenant en compte la diversité des mobiles et des rationalités, à partir des discours qu'ils tiennent sur leur propre conduite (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 1996, 2005).

Dans un second temps, l'étude a consisté à repérer les controverses émergentes, les points d'accords et de désaccords entre certains participants, ainsi que les compromis réalisés au travers de la progression des interactions verbales. En effet, en participant au projet, chaque acteur joue un/son rôle et cherche à élaborer des stratégies, des alliances. Il est susceptible de s'impliquer dans le jeu du projet ou, au contraire, s'y opposer par un contre-jeu.

Il s'est agi, dans un troisième temps, d'éclaircir les évolutions diachroniques, autrement dit le cheminement des acteurs conduisant à la conception et la mise en œuvre du dispositif de formation et, plus largement, au processus de professionnalisation des AE.

4. Résultats

Les résultats rendent compte des trois temps de l'analyse. Précisons que nous n'intégrons pas les logiques d'action des chercheurs accompagnant le projet FArtEq. Le lecteur intéressé par cet aspect pourra consulter nos travaux antérieurs (Maleyrot, 2021 ; Perez-Roux, 2021).

4.1. Les logiques d'action au démarrage du copil

Nous présentons tour à tour les logiques des acteurs du copil ayant participé régulièrement aux réunions. N'ayant pas repéré de différences notables entre les membres appartenant à une même structure, nous considérons ici un acteur « collectif » représentatif de celle-ci. Il en est de même pour les cadres représentant les organismes de financement de formation, nous les nommerons sous le libellé de « responsables d'organismes de financement de formation ».

Commençons par le porteur de projet FArtEq appartenant à l'IFCE. Dans une logique de mise en synergie des acteurs et de faisabilité du projet, celui-ci cherche le « *plus petit dénominateur commun* », non seulement pour caractériser le groupe professionnel des AE aux profils variés mais également pour leur proposer une formation pertinente adaptée à leurs contraintes. Se centrant sur la professionnalisation de l'individu exerçant cette activité, il insiste sur le fait que « *c'est bien la plus-value économique* » de l'AE qu'il convient de viser. Rappelant les forces de son institut sur la dimension équestre et le souci de la longévité du cheval, il favorise une professionnalisation par la formation.

L'AE exprime une réticence forte à une formation en salle de cours de type scolaire. S'il est favorable à une professionnalisation de l'artiste c'est dans le sens d'une professionnalisation-efficacité pour son activité quotidienne.

Le représentant du SAE informe que le syndicat travaille à l'élaboration d'un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) de niveau IV « *pour faire rentrer des jeunes sur le cursus d'AE* ». Il propose de l'intégrer dans le projet FArtEq. Par ailleurs, interrogeant la limite floue entre les amateurs et les professionnels, il initie la discussion sur le statut d'AE, et signifie qu'« *il n'y a pas d'identité* » d'AE. C'est la professionnalisation du groupe ou encore une professionnalisation-profession qui le mobilise dans une logique d'action de conquête identitaire et de reconnaissance d'un statut par une diplomation spécifique à l'activité.

Le cadre technique de la FFE valorise, quant à lui, une formation sur le modèle des formations de comédiens. Pour lui, « *la vraie problématique du spectacle c'est ce qui plait au public.* » Deux notions lui semblent indispensables pour donner une dimension supplémentaire aux AE : « *la notion de mise en scène et la notion de communication-gestion.* ». Il défend « *une formation [qui] doit être technique au départ* » pour qu'ensuite l'AE soit capable de travailler l'aspect sensible. Il s'agit d'une logique d'action de professionnalisation-formation portant sur la professionnalisation des savoirs nécessaires à l'activité d'AE, notamment par le développement des talents relatifs à la mise en scène et à la communication pour répondre au grand public.

Selon le producteur de spectacles, « *il faut que l'AE puisse se plier comme n'importe quel artiste au marché. Aujourd'hui, l'AE qui est formé et qui a un véritable projet, son champ d'action n'est pas français mais il est mondial.* ». A l'instar du cadre de la FFE, il soutient que la formation doit « *donner les bases* » à l'AE pour bien monter à cheval, « *savoir se servir de son corps et avoir de l'expression* ». Une fois ces bases techniques acquises, « *l'artiste va puiser dans la connaissance de son cheval, dans l'émotion que va donner son cheval pour sortir son numéro* ». C'est donc une logique d'action de montée en excellence des AE par une professionnalisation de la formation

qu'il exprime. La professionnalisation vise l'efficacité afin d'accéder au marché du spectacle équestre au niveau international.

Enfin, les responsables d'organismes de financement de formation (ROFF), sont intéressés à préciser le régime spécifique des AE - intermittents du spectacle, salariés agricoles, entrepreneurs ou autres - et à déterminer les critères d'éligibilité de financement de formation de ces publics par leur organisme. La logique d'action tient du ciblage du public éligible au financement d'un projet de formation pour une employabilité de l'AE sur le marché du travail et une valeur ajoutée pour son activité économique. C'est alors la professionnalisation de l'activité d'AE qui est visée et une professionnalisation-efficacité du formé capable de s'adapter sur un marché offrant des emplois.

4.2. Controverse sur la définition de l'AE

Nous nous centrons sur une controverse qui a émergé entre un expert des arts du cirque et le producteur de spectacles équestres (Spec equi sur le schéma ci-dessous).

Au troisième copil, l'expert des arts du cirque (CNAC sur le schéma) est invité, en tant que représentant emploi-formation du spectacle vivant, à exposer son projet de deux certifications afin de discuter des liens potentiels avec le projet FArtEq. L'une des certifications est intitulée « *création de spectacles équestres* » et l'autre « *techniques et interprétation des arts équestres* », toutes deux sont prêtes à être déposées au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).

Le projet du représentant emploi-formation du spectacle vivant voit une opposition ferme du producteur de spectacles. Ce dernier critique le fait que les deux certifications sont portées par les arts du cirque dont le comité d'experts est composé essentiellement de personnes venant du cirque, non issues d'une formation équestre validée par un diplôme. Le producteur affirme que « *pour être AE, il faut d'abord savoir monter à cheval* », élément que le représentant emploi-formation du spectacle vivant ne considère pas comme une nécessité : « *je pense qu'il y a des possibilités d'être artiste équestre sans jamais monter à cheval* ». Malgré l'affirmation de ce dernier d'une contribution au bien commun, ce qui pouvait être perçu comme une opportunité de complémentarité entre le projet FArtEq et le projet du CNAC pour une montée en compétences des AE s'avère être une source de controverse sur la définition de l'AE.

Cet état de fait a le mérite de caractériser le réseau des relations entre les acteurs du copil, matérialisé sur la figure 1 ci-dessous.

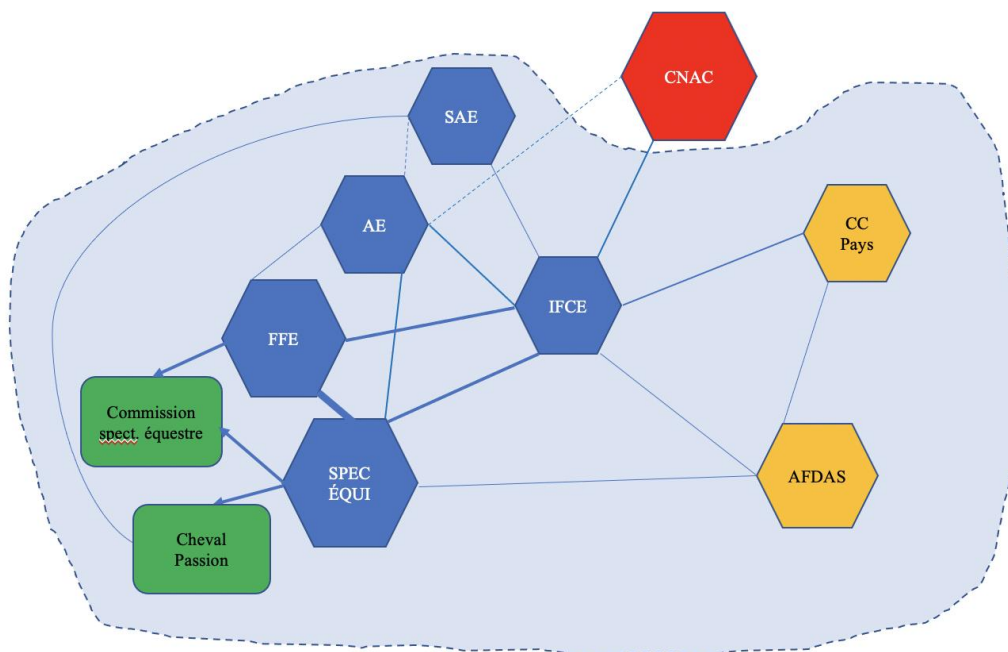


Figure 1 : Le réseau de relations des acteurs du copil

La valeur du bien commun avancé par le représentant du spectacle vivant ne se trouve pas alignée avec les besoins et les intérêts perçus des AE par les membres du copil. Ceci dessine les frontières du territoire des AE (pointillés sur le schéma) les séparant et les distinguant ainsi des circassiens

Cette controverse et les arguments échangés lors des discussions permettent de comprendre le réseau de relations des membres du copil. Trois mondes se dégagent : l'un constitué des acteurs du monde du cheval (hexagones bleus), un autre formé par les acteurs de l'emploi-formation au niveau régional (hexagones oranges) et le dernier concernant les circassiens (hexagone rouge). L'intensité des relations entre les acteurs sont représentées par des lignes plus ou moins épaisses. Il est à remarquer que l'IFCE, porteur du projet, se trouve au centre du réseau mais que le producteur de spectacles a un poids important (hexagone de grande dimension) puisqu'il est un acteur qui participe à l'élaboration de deux objets (rectangles verts) : la commission spectacles équestres portée par la FFE et le festival équestre international Cheval Passion. A contrario, l'AE reconnu par des pairs entretient des relations floues avec le syndicat des AE et le monde des circassiens signalant ainsi que la frontière avec ces derniers n'est pas si hermétique que le laisse entendre le producteur de spectacles. Par ailleurs, les relations des acteurs locaux de l'emploi-formation se révèlent périphériques, centrées principalement vers le porteur du projet local.

Ces interrelations croisées manifestent des stratégies et des logiques d'acteurs entre des mondes plus ou moins construits territorialement. Elles donnent non seulement à entrevoir le système de poids et de contre-poids entre acteurs territoriaux locaux et nationaux mais également la dynamique plurielle entre professionnalisation des AE et développement territorial.

4.3. Les logiques d'action à l'aboutissement du projet

A l'aboutissement de la conception du projet, le porteur IFCE du projet développe une logique d'enrôlement et de mobilisation des actants pour la mise en œuvre d'une première année de formation. Il s'agit en effet pour lui de parvenir à fixer l'architecture d'une formation en alternance entre des semaines de formation sur site et un parcours des AE chez des tuteurs de stage. La professionnalisation de la formation à l'activité préoccupe le porteur qui a bien conscience du nécessaire équilibre à trouver entre les acteurs du monde du cheval et les acteurs finançant

l'emploi-formation au niveau régional : « *on va arriver, au final, à un optimum qui aura été défini par la recherche et un compromis qui sera nécessairement conduit par les moyens, le financement* ».

Ayant participé à la formation prototypique d'une semaine sur site, l'AE se montre enthousiaste à la professionnalisation par la formation qui, selon lui, participe de la professionnalisation-efficacité de son activité.

Dans la même logique initiale d'action qui consiste en une conquête identitaire par la diplomation spécifique à l'activité, la voix du représentant du SAE se retrouve décalée par rapport à celles des autres acteurs du copil qui ont fait le choix d'une formation continue pour les AE. Son projet de CQP reste à côté du projet FArtEq. Néanmoins, la visée de professionnalisation du groupe des AE et donc de professionnalisation-profession demeure une motivation suffisamment forte pour qu'il s'intéresse et participe aux questions relevant de la sélection des AE pour cette formation.

Du côté du cadre technique de la FFE, sa participation aux débats et au cheminement des idées ne montre pas d'évolution notable. Sans s'impliquer dans le projet, il continue de développer une logique de professionnalisation-formation se rapportant à la professionnalisation des savoirs nécessaires à l'activité d'AE.

C'est davantage l'insertion de l'AE sur le marché du spectacle après son cursus de formation qui intéresse le producteur de spectacles. « *La formation n'est pas suffisante* » et « *on a besoin d'être sûr de ce qu'on va leur proposer* ». La professionnalisation de l'AE se réalise, en sortie de formation, en pensant à son entrée sur le marché du spectacle équestre. Le producteur s'engage dans cette organisation avec la volonté de créer un événement spécifique pour les AE au sortir de leur formation : « *on les fera avancer, on les mettra à la vision d'un grand public, éventuellement d'organismes* ». Dans une visée de professionnalisation-efficacité, il souhaite mettre en valeur les AE estimés compétents.

Pour terminer, les ROFF s'attachent à faire préciser les orientations de l'ingénierie de formation pour déterminer les critères d'éligibilité au financement du public à former. Au regard des conditions de financement des formations par leurs organismes et des exigences de la réforme professionnelle de 2018 qui visent explicitement la certification, les logiques d'action de ces ROFF sont à la fois celles de négociation pour les accès à une formation certifiante mais aussi de mise en vigilance des acteurs du copil sur les conditions posées d'une formation valorisant l'activité sur le marché de l'emploi. La professionnalisation des AE est ici déployée en termes de professionnalisation-efficacité à travers la maîtrise des coûts de formation et de bénéfices en compétences pour l'activité économique.

5. Discussion

La discussion interroge dans un premier point l'articulation entre le développement territorial et le réseau d'acteurs locaux. Dans un second point, la question du territoire est abordée au prisme de la définition des AE. Enfin, le copil est approché comme un territoire apprenant.

5.1. Développement territorial et réseau d'acteurs

Le développement des territoires met l'accent sur la mobilisation d'acteurs à l'échelon local pour produire et mettre en œuvre des projets. Selon Bouvier, « les « pays » (au sens des lois sur l'aménagement du territoire) sont des espaces fonctionnels de projets, censés faciliter partenariats, synergies, coopérations et développement, autour d'intentions communes, sur une aire géographique adaptée. » (Bouvier, 2012, p.19). Au démarrage du projet FArtEq, il ressort des résultats que les acteurs du territoire composant le copil sont conduits pour chacun d'eux « à identifier ses ressources mobilisables dans des actions, au service de défis qu'il veut relever et des évolutions qu'il souhaite, des objectifs qu'il se donne. » (Bouvier, 2012, p.17)

Si l'élaboration du projet partenarial FArtEq réunit un réseau de professionnels de différents mondes intéressés par la problématique du territoire, les résultats montrent que ceux-ci mobilisent des logiques et jeux d'acteurs autour de deux perspectives de construction territoriale (Quéva, 2009). Une première perspective localiste de cohérence identitaire ou patrimoniale concerne principalement les acteurs du monde du cheval qui discutent de ce qui définit un AE. (Nous approfondissons cette question dans le point suivant). Une seconde perspective plus structuraliste de cohérence fonctionnelle touche, d'une part, les institutions et organisations nationales déjà existantes de la filière équestre et, d'autre part, les professionnels associés de manière plus ou moins proches à l'univers du cheval et au monde du spectacle.

Cette dernière perspective déborde de l'échelle « du pays » pour se projeter jusqu'au niveau international avec la problématique du marché du spectacle. Elle signale que le réseau d'acteurs n'est pas libre, la constitution socio-spatiale des acteurs, des institutions (IFCE, FFE, SAE), des entreprises de spectacles et des organismes de financement d'emploi-formation est importante. Ainsi le réseau présente une territorialité (Painter, 2009).

Le réseau est également orienté vers un processus de développement professionnel des AE. C'est alors une augmentation de leur professionnalité qui est recherchée. Le plus petit dénominateur commun ou le consensus trouvé entre les différents professionnels porte sur la nature plus élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice artistique et économique d'AE. Le dispositif de formation innovante vise davantage l'élévation des compétences individuelles des AE que l'élévation statutaire de tous.

5.2. Un territoire « identitaire » avec une frontière

La controverse soulevée par le représentant du spectacle vivant issu du monde des circassiens et le producteur de spectacles équestres marque une frontière entre deux mondes. Pour certains membres du copil, « nous et les autres » ne pourraient que cohabiter que dans deux territoires différents, celui du circassien se produisant la piste circulaire de 13 m de diamètre et celui de l'AE qui sait monter, faire durer et mettre en valeur son cheval.

Ce territoire « identitaire » se dessine plus nettement encore, lorsque plusieurs membres du copil posent les questions : « *est-ce qu'on prend notre territoire ?* », « *est-ce que les formations typiques des AE peuvent être définies par les arts du cirque ?* ». Sur les aspects techniques notamment équestres, la réponse est claire : « *c'est nous les AE ! Pas les circassiens* ».

Cette question du territoire « identitaire » traverse les discussions des membres tout au long du copil, notamment de la part du SAE. De façon forte, émerge un processus de professionnalisation ou de professionnalisation-profession (Wittorski, 2009). Celui-ci vise clairement la reconnaissance de « l'identité » du métier d'AE et donc d'un statut social pour les individus exerçant cette activité.

Néanmoins cette revendication identitaire ne va pas sans soulever la situation des AE itinérants. Ceux-ci vont d'une manifestation à une autre, d'une compagnie à une autre, offrant leurs services en fonction des événements et de leur disponibilité. Leur activité repose à nouveaux frais la définition de l'identité d'AE et du territoire des AE aux frontières floues, rejoignant l'idée de Painter (2009) pour lequel le territoire est poreux, incomplet et instable.

5.3. Le copil : un territoire apprenant

Impulser un projet de professionnalisation des AE inscrit dans une politique de développement du territoire convoque des acteurs de divers horizons : AE, acteurs institutionnels et associatifs du monde du cheval, producteurs de spectacles, formateurs et financeurs de formations. Leur mobilisation en copil constitue un réseau d'acteurs locaux perçu comme espace de projet d'action de plein droit ou comme territoire apprenant (Bier, 2010).

C'est en effet, non seulement l'intelligence collective des acteurs du réseau qui est sollicitée mais également leur coopération dans une logique horizontale, mobilisant des savoirs et des compétences dans le cadre du projet partagé de production d'un dispositif de formation innovante. Les uns et les autres apprennent à reconnaître la pluralité des savoirs nécessaires pour passer de l'amateurisme de l'AE au professionnalisme marqué par l'adhésion aux normes, au respect des règles collectives, à l'exigence d'efficacité, l'acceptation et le partage des valeurs du milieu professionnel et du territoire. Les uns et les autres apprennent également à se reconnaître pour le bénéfice des acteurs de la filière équestre, des organismes de développement local mais aussi du grand public.

Pour autant, si Bier (2010) avance que deux modèles antagonistes semblent gouverner cette coopération intelligente, un modèle économique tourné vers la concurrence des individus et la compétitivité des territoires et un modèle orienté vers l'activité émancipatrice au service du développement et de la créativité du territoire, il ressort, à l'inverse, des discussions et compromis du copil une intégration de ces deux modèles. La dimension de professionnalisation-efficacité économique est travaillée de manière articulée à celles de la professionnalisation-formation et de la professionnalisation-profession (Wittorski, 2009).

6. Conclusion

Cette contribution sur le cas d'un projet de développement territorial pour la professionnalisation des AE par les acteurs d'un comité de pilotage révèle un réseau orienté par des logiques d'actions diverses et parfois divergentes. Pour autant, la coopération des acteurs aboutit à la production d'un dispositif de formation innovante sur le territoire pour les AE.

La controverse entre circassiens et AE a mis en évidence un territoire professionnel qui serait spécifique aux AE. Cependant cette frontière avec les circassiens semble poreuse et interroge le territoire géographique local dans lequel sont implantés les AE dont certains sont itinérants.

Enfin, si ce copil forme un réseau d'acteurs présentant une territorialité, il constitue également un territoire apprenant capable d'apprendre des acteurs et de son action collective. Ce réseau est tourné à la fois vers la compétitivité économique du territoire et vers une émancipation créatrice de l'AE. A contrario, des travaux de Dicken et al. (2001) et de Swyngedouw (2004), le réseau n'est pas qu'à l'économie ni le territoire qu'à la politique et à l'institutionnel mais les deux formes d'organisations s'alimentent l'une l'autre.

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.
- Amblard, H., Bernoux, Ph., Herreros, G. & Livian Y.-F. (1996). *Les Nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Editions du Seuil.
- Bier, B. (2010). « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. *Spécificités*, 3(1), 7-18. doi: 10.3917/spec.003.0007.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation*, 35, 117-132.
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dicken, P., Kelly, P. F., Olds, K. & Wai-Chung Yeung, H. (2001). Chains and networks, territories and scales: towards a relational framework for analysing the global economy. *Global Networks*, 1(2) 89-112.
- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

- Jambes J.-P. (2001). *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXI^e siècle*. Paris : L'Harmattan.
- Maleyrot, E. (2021). Accompagner la professionnalisation des artistes équestres : analyse du processus depuis un comité de pilotage. *Éducation et socialisation*, 61. <https://journals.openedition.org/edso/15035>
- Perez-Roux, T. (2021). Enjeux de professionnalisation et rapport à la formation des artistes équestres : approche d'un objet « complexe » soutenue par deux niveaux d'analyse. *Éducation et socialisation*, 61. <https://journals.openedition.org/edso/15204>
- Painter, J. (2009). Territoire et réseau : une fausse dichotomie. In *Territoires territorialités, territorialisation. Controverses et perspectives* (pp.57-66). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Perez-Roux, T & Maleyrot, E. (2021). Les artistes équestres en France : un monde composite en voie de professionnalisation ? *La recherche en éducation* (AFIRSE), 22. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/8630/6209>
- Quéva, C. (2009). Entre territoires et réseaux : la requalification des espaces locaux en France et en Allemagne. *Droit et gestion des collectivités territoriales*, 29, 715-726. https://www.persee.fr/doc/coloc_2111-8779_2009_num_29_1_2123
- Swyngedouw, E. (2004). Globalisation or 'glocalisation'? Networks, territories and rescaling. *Cambridge Review of International Affairs*, 17(1), 25-48.
- Wittorski, R. (2007). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 17, 11-39.
- Wittorski R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité, compétence, professionnalisation, développement professionnel, identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.

LE JULI EST - IL LE LABORATOIRE JUNIOR DU LISEC ? UNE PLONGEE DANS UN CONFLIT DE NORMES ET DE VALEURS AU SEIN DE LA CREATION D'UNE IDENTITE COMMUNE

Yohan Milanovic*

* Université de Strasbourg
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : système d'activité, laboratoire junior, analyse activité, territoire.

Résumé. Cette étude a été réalisée dans le but de comprendre les dynamiques à l'origine du JuLi (une communauté libre de pratique se composant d'étudiants de master, de doctorant et de jeunes docteurs du LISEC) et de pouvoir mettre en mots le conflit de normes issu des différents points de vue concernant la définition du Laboratoire Junior du LISEC. Elle a été réalisée en étudiant les comptes rendus du JuLi du 12/03/2020 au 04/01/2021. Cet écrit permet la comparaison de trois systèmes d'activités proposés pour la création du laboratoire junior du LISEC. Elle retrace aussi, l'histoire du JuLi, l'histoire comme une des caractéristiques d'un territoire.

1. Un territoire en construction.

L'émergence de nouveaux territoires numériques pose de nombreuses questions, des questions d'identité, de gouvernance, de fonctionnements, de temporalité, de limites d'acteurs. Les territoires numériques peuvent être vus comme une sur couche virtuelle du territoire physique rendue possible grâce à la technologie des réseaux informatiques et au besoin des hommes à communiquer. Le LISEC est un laboratoire qui a la particularité d'être divisé en 4 équipes et présent dans trois universités. Il compte dans ces effectifs une soixantaine d'enseignants-chercheurs et près de cent doctorants en Sciences de l'Éducation et de la Formation, en Sciences de l'Information et de la Communication, et en Psychologie. Pour répondre à des problématiques d'accompagnement, d'absence de travail d'information et d'intégration des étudiantes en master, d'accompagnement du postdoctorat, de l'après-thèse et aussi la promotion de recherches-intervention, de recherches participatives et au besoin de favoriser des collectifs de chercheur. e. s, des chercheurs du LISEC ont proposé aux doctorants de créer un Laboratoire Junior. Les doctorants ont ainsi co-créé le JuLi. Ils ont travaillé à ce que pourrait être son statut, co-décidé de son identité, identifié les besoins auquel il pourrait répondre, et faire émerger un territoire numérique. Ce territoire se compose de jeunes chercheurs et de doctorants, de l'application Discord, des ressources créées par leurs interactions réciproques au cours de réunion et de travail commun. Cet espace permet la rencontre de doctorants du LISEC et la création de travaux entre les différents sites du LISEC. En absence de structure physique et d'occasion de rassemblement surtout en temps de restriction sanitaire, il permet la construction d'une identité de groupe pour les doctorants du LISEC donnant un sens à l'appartenance au laboratoire, enrichissant l'activité doctorale et permettant un partage des vécus. Cependant le lien entre le LISEC et le JuLi n'est pas si évident, bien que le JuLi soit né sur l'impulsion de membres permanents du LISEC, son identité, sa forme, son but s'est défini sans eux. Ajoutons à cela que le JuLi n'a pas encore de statut, c'est une question restant en suspens, qui pourra être envisagée seulement après l'AG du LISEC en cas de reconnaissance de cette nouvelle entité via un vote. Ce lien se construit actuellement au sein de conflit de normes sur ce que devrait être le Laboratoire junior du LISEC. Nous nous sommes basés sur les comptes rendus des réunions du JuLi. Pour l'analyse de la situation, nous nous sommes inspirés du concept du conflit de normes en ergologie (Durrive, 2015). Puis pour analyser les deux visions dominantes du Laboratoire junior du LISEC nous les avons modélisées grâce au système d'activité de Y.Engeström (Engeström, 2015). Au cours de cet article, nous allons tenter de voir à travers les différents points de vue des acteurs et des temps de construction du JULI quels sont ces conflits et la façon dont ils participent à la définition de ce territoire.

2. Un projet né d'un besoin du LISEC

Le directeur général du LISEC qui relève de l'UHA et de l'équipe Norme et valeur en 2019 a impulsé la démarche de création d'un laboratoire junior par suite d'une évaluation du HCÉRES qu'il a réalisée à Toulouse. Le laboratoire junior de l'unité mixte de recherche EFTS a notamment contribué à un rapport favorable, car l'encadrement et l'avenir des doctorant.e.s sont importants. À la faveur du colloque congrès Inter-AREF, dont la thématique a été élaborée au séminaire de Gérardmer de 2019 par les enseignant.e.s-chercheur.e.s pour se fédérer et garantir l'unité scientifique du LISEC, un budget a été demandé et obtenu par deux chercheurs du LISEC, l'une membre permanente de l'équipe AP2E et l'autre directeur du LISEC-Lorraine de l'équipe normes et valeurs. Cette demande de subvention en vue de colloque, séminaire, journée d'étude pour l'exercice 2020) avait pour objectif « *de renforcer la dynamique d'engagement des docteur-e-s et doctorant-e-s au LISEC UR 2310, d'organiser d'un espace innovant dédié aux jeunes chercheurs dans le colloque INTER-AREF Réflexion sur une structure de recherche collective et formative jeunes chercheurs* ». (Membre AP2E & directeur du LISEC-Lorraine norme et valeur, Formulaire CLCS Manifestations scientifiques 2020-3). Pour réaliser « *six séminaires/journées d'étude devaient être réalisés pour faire culture commune et s'organiser dans l'élaboration d'un « espace dédié innovant » pour le colloque INTER-AREF, mais également pour penser la création d'une structure collective et formative, comme un laboratoire junior de recherche.* » Lors du premier séminaire qui se déroula en 2019, des doctorants et docteurs du LISEC ont été mis en contact pour décider de référents communs. Lors du deuxième, début 2020, un comité de doctorants et de docteurs a été mis en place pour formuler des propositions pour le projet « Espace dédié jeunes chercheurs » du colloque INTER-AREF. Puis une prise de contact avec le laboratoire junior EFTS de Toulouse. Un séminaire a alors été organisé à Strasbourg par un chercheur du LISEC, le directeur du LISEC-Alsace l'équipe « Technologies et communication ». Il a également suscité ensuite le recours à Discord avec l'aide d'un docteur en SEF membre associé du LISEC de l'équipe « Technologies et communication ». La suite du programme n'a pas eu lieu, la situation sanitaire et le désinvestissement des participants ont probablement eu un impact ; deux journées d'étude avaient été prévues pour donner suite à la première rencontre en mode présentiel et continuer d'élaborer le projet. Le colloque aurait dû être l'occasion de mettre en place et de gérer le projet ; puis deux journées d'étude auraient dû faire appel à ce projet pour élaborer le projet scientifique du laboratoire junior du LISEC et discuter des finalités du projet « Espace dédié jeunes chercheurs ». Le colloque a été reporté et les volontaires qui s'étaient proposés se sont désistés. Malgré les relances Juli nous n'avons pas pu identifier les causes réelles du désistement. Cependant l'idée du laboratoire junior du LISEC a fait son chemin en dehors du projet initial et s'est définie en dehors du projet INTER-AREF, idée connue aujourd'hui sous le nom de JuLi. Le JuLi s'est donc construit avec le retrait des personnes l'ayant initié. Ceci a produit une perte de vue des liens entre les initiateurs, trices et ses membres, ainsi qu'une difficulté d'articulation des visions en présence.

3. Rapide genèse du Juli, dans la discussion suite à la rencontre du laboratoire de Toulouse

Début 2020 les directeurs du LISEC lors d'une assemblée générale approuvent la perspective d'engagement d'une démarche de création d'un laboratoire junior. La rencontre est organisée avec le Laboratoire junior de l'UMR « *éducation, formation, travail, savoirs* » (EFTS) de Toulouse le 12 mars 2020 donne l'occasion d'initier la dynamique. À l'issue de la présentation, une discussion eut lieu pour donner des idées sur ce que pourrait être le laboratoire junior du LISEC. Selon les chercheurs du LISEC :

« le laboratoire junior permettrait de compenser deux points faibles du LISEC qui sont :

- l'absence de travail d'information et d'intégration des étudiant.e.s en master notamment à Strasbourg où une césure entre cette catégorie et celle des doctorant.e.s est à déplorer ;
- le défaut d'accompagnement du post-doctorat, de l'après-thèse est également regrettable » (Directeur du LISEC-Alsace, p 11-12, CR 12 mars 2020)

Il nous apporte aussi que « ce mouvement contribue à promouvoir les recherches-intervention, les recherches participatives ; ce sont des modalités épistémologiques qui vont favoriser des collectifs de chercheur. e. s plus que des individus. Elles vont permettre de travailler davantage sur la recherche — intervention dans une dynamique plus fédérative qui prend sens dans ce mouvement de socialisation des chercheur.e.s. En outre, le laboratoire junior doit être une structure différente de la représentativité des doctorant.e.s, les propositions de formation des écoles doctorales... » (Directeur Laboratoire LISEC EA 2310 p-12, CR 12 mars 2020)

« Il questionne la manière de le suivre, de rechercher autrement... Il constitue une réponse politiquement intéressante puisqu'il ne préconise pas une structure pour toutes et tous, mais pour les volontaires qui s'engageront peu à peu cette nouvelle dynamique. Il faut donc éviter de le convertir en institution sous tutelle. Le laboratoire doit l'autoriser, la soutenir inconditionnellement sans pour autant décider. Le LISEC a exprimé son accord quant à la création d'un laboratoire junior en assemblée générale et il reste à donner corps au projet. Mais à ce titre, il s'interroge sur l'alimentation et la gestion du blog ainsi que sur la durée du cycle. » (Directeur Laboratoire LISEC EA 2310 p-13, CR 12 mars 2020)

« la création du laboratoire junior se réalisera avec les doctorant. e. s et responsables des équipes du LISEC. Il importe de saisir les opportunités existantes comme l'approbation en assemblée générale de ce projet puisqu'aucune opposition n'a été émise, avec en sus une perspective de réseau avec les laboratoires juniors de Toulouse et probablement de Lyon. »

(Directeur Laboratoire LISEC EA 2310 et Directeur du LISEC-Alsace, CR 12 mars 2020 p14)

« Le Directeur du LISEC Lorraine note qu'il faut faire confiance en la communauté élargie en présentiel ou à distance pour se positionner, articuler le laboratoire junior avec le LISEC... En outre, il retient ce qui a été dit par le Co-directeur de l'équipe ATIP du LISEC invitant à laisser le portage du projet aux futurs membres de cette nouvelle structure et de ne pas donner de cadre. *Directeur du LISEC Lorraine, CR 12 mars 2020 p20*

Nous voyons ici la volonté des chercheurs du LISEC qui se sont exprimés de créer une structure libre constituées avec des doctorants, des docteurs et des autres membres du LISEC volontaires, de soutenir les décisions de celle-ci sans pour autant décider. Le but est de pouvoir travailler sur certains points faibles du LISEC comme l'intégration des étudiants en masters ou le suivi postdoctoral. L'existence de ce laboratoire junior serait aussi l'occasion de mettre en place des collaborations avec d'autres laboratoires juniors. Dans le compte rendu il n'y a eu aucune mention du projet « Espace dédié jeunes chercheurs » au colloque INTER-AREF.

Suite à ces échanges entre site, chercheurs et doctorants, un groupe de travail a été mis en place pour travailler sur l'identité, le statut, le rôle et donc la création du laboratoire junior du LISEC. Cette rencontre est le point de départ de la création du JuLi pour nombreux de ces membres qui n'ont pas eu connaissance du réel point de départ ni du projet « Espace dédié jeunes chercheurs » colloque INTER-AREF.

4. But du Juli selon ces membres

Le Juli a été créé dans un esprit de communauté de pratique qui ne se substitue pas à la direction de thèse. Elle participe à la vie du doctorant en lui donnant des informations, en l'orientant vers des formations, en lui proposant de l'aider en partageant sa propre expérience de doctorant ou ancienne activité professionnelle.

Voici une définition du JuLi issue du Compte rendu du 03/04/2020 :

« Le labo junior est une superbe initiative. Conçu comme lieu de rencontre identifié, c'est un réseau propice aux échanges d'idées, au partage de ressources et de compétences, aux apprentissages et au travail collaboratif. Dans une perspective de transversalité, il fédère autour de projets collectifs de recherche et de publication conférant une autonomie par rapport aux instances décisionnelles. Il peut également offrir un accompagnement individuel au sein d'une communauté bienveillante.

Il vise à renforcer les liens à l'intérieur du LISEC. Informant, via une liste de diffusion, des événements, il est cet espace d'information et de ressources favorisant une participation intersites et interéquipes. Il offre l'opportunité, en amont, d'un rapprochement avec les étudiant. e. s en Licence ou Master pour les informer, les sensibiliser à la recherche jusqu'à les accompagner une fois doctorant. e. s et leur permettre en aval, une fois docteur. e. s, de consolider leur lien avec le laboratoire via un statut et une adresse institutionnelle. »

Le Juli pourrait être un élément de réponse au problème du sentiment de manque d'existence de certains doctorants. Certains doctorants ressentent un manque de pouvoir agir et ne se sentent pas membre du LISEC. L'initiative de la création du serveur Discord du Juli peut servir à créer ce lien et à réaliser des réunions entre doctorant et jeunes docteurs de manière informelle et favorisant les échanges et le sentiment d'appartenance. Cela est d'autant plus important en temps d'épidémie, lorsque les réunions physiques et les croisements

opportuns ne peuvent se réaliser. L'utilisation du serveur Discord peut aussi être un moyen de lutter contre l'isolement des doctorants ne travaillant pas dans des bureaux de l'université ou qui ne peuvent pas sortir à cause de leur handicap. Nous pouvons imaginer ce tiers lieu du LISEC non seulement comme une salle de réunion, mais aussi comme un coin café ou un couloir où s'entrecroisent de manière chaotique idées, projets, socialisation, vie privée, vie universitaire et vie professionnelle.

Les membres du Juli ont travaillé sur de nombreuses questions pour pouvoir organiser leur activité d'une part et d'autre part définir leur identité.

Une Réflexion sur ces outils de communications a été menée et la solution Discord mise en place grâce à l'action conjointe de directeur du LISEC Alsace et d'un jeune docteur, tous deux de l'équipe technologies et communication, a été retenue, car elle permettait d'organiser facilement des réunions et de partager des documents sur une même interface. Les membres ont appris à se connaître et à organiser leur session de travail en proposant un calendrier et en définissant des administrateurs pour Discord. Ils ont pu lors de réunion bi mensuelle réaliser des travaux sur les valeurs, statut du laboratoire junior qu'ils ont nommé JuLi et leurs relations avec le LISEC. Ces travaux ont été réalisés pendant une période de six mois à l'issue de laquelle une présentation a été faite aux chercheurs du LISEC.

5. Un premier débat de valeur dans l'organisation du Juli : une discorde sur l'utilisation de Discord

Parmi les problématiques du JuLi, l'une réside dans le fait que l'Unistra n'accepte pas l'installation du logiciel Discord sur les ordinateurs professionnels, alors que lab numérique de l'Unistra fait des cours sur Discord... La plateforme est jugée insuffisamment sécurisée. Nous supposons de plus que Discord est souvent utilisé pour les discussions entre personnes jouant à des jeux vidéo coopératifs et que cela nuit à l'image de l'outil. Il est considéré comme un outil de divertissement et non de travail. Cependant nous sommes dans une confusion entre l'usage général et l'utilisation dans un contexte particulier. L'utilisation détournée (ou catachrèse (Rabardel, 1995)) d'un outil par ce qu'il permet de faire, et non pour ce quoi il est créé, est un phénomène qui s'observe parfois dans la relation du sujet avec l'artefact qu'il utilise. Par exemple, peu de personnes utilisent Word en commençant par créer une feuille de style, la majorité des personnes commence à écrire puis réalise la mise en forme. Le fait de ne pas pouvoir utiliser cet outil sur les ordinateurs professionnels est un frein au développement du JuLi. Nous pouvons tout aussi bien imaginer que d'autres outils validés par l'Unistra notamment bbb, rocket chat, ou Microsoft Teams pourraient eux aussi accueillir une activité de discussion entre personnes jouant à des jeux vidéo, l'usage dans ce cas aussi pourrait être détourné.

Ils existent donc une limitation des outils due aux normes de travail des trois universités de tutelle du laboratoire en conflit avec la vision de partage et d'entraide voulus par les membres. Par exemple, chaque université a choisi une plateforme de communication différente : à l'Unistra on passe par RENAvision via Renater, à l'UHA par Webex, à l'université de lorraine par Microsoft Team

6. La proposition de participation à un congrès refait lentement surface

Le 07/05/2020 marque la première fois où le congrès est mentionné :

Un membre du Juli doctorante au LISEC dans l'équipe ATIP « a été agréablement surprise lors d'une réunion où il était question du colloque inter-congrès AREF à Nancy. Ayant exprimé un besoin d'apprendre à organiser ce type de manifestation avant de s'y investir, une demi-journée a été immédiatement programmée à Nancy. ». Ici il est fait référence du projet « Espace dédié jeunes chercheurs » colloque INTER-AREF. Cependant le lien avec le JuLi et son rôle n'est pas évident. Plus tard le 14/05/2020 le projet est à nouveau mentionné « mercredi 20 mai de 10 à 12 h, il y aura un comité de pilotage du colloque inter-congrès AREF ouvert aux jeunes chercheur.e.s. Celles-ci et ceux-ci ont une place réservée au cœur du colloque à Nancy. Sous l'impulsion d'un membre de l'équipe AP2E, le choix a porté sur l'organisation d'une exposition interactive ».

Deux mois plus tard, le 07/07/2020 *le thème réapparaît*, une associée du LISEC, ingénieure de recherche sur l'ensemble des sites Lorrains et Alsaciens du LISEC aborde rapidement ce qui « a été imaginé par les jeunes

chercheur.e.s pour occuper la place qui leur a été allouée au cœur du colloque congrès inter-AREF. Ils ont envisagé de substituer aux communications traditionnelles un parcours exposant les “pépites de la recherche” ». Ce qui pose la question est-ce que ces « jeunes chercheurs » font partie du JuLi ? : comme le montre le schéma ci-dessous, une vingtaine de membres furent présents, suite à cette réunion les membres actifs ont été en moyenne une dizaine de personnes.

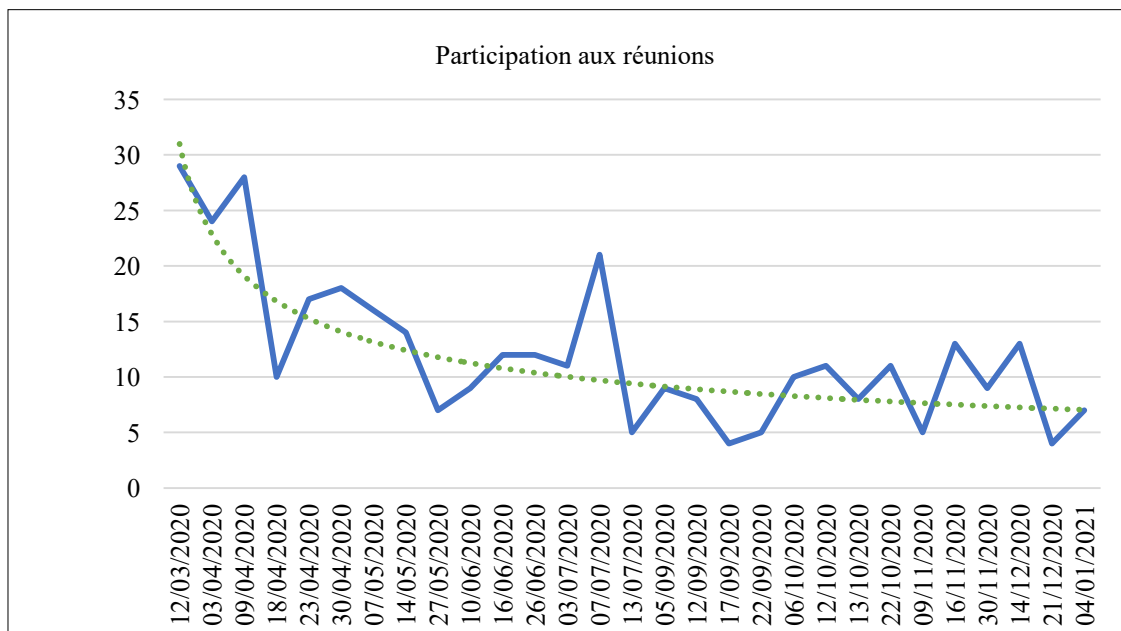


Figure 1: Participation aux réunions

Le 17/09/2020 non seulement un désistement de nombreux participants au congrès inter-AREF envers le projet « Espace dédié jeunes chercheurs » est constaté, mais aussi nous pouvons constater ci-dessus qu’elle correspond au niveau de fréquentation le plus bas des réunions du JuLi.

Ce désistement a de nombreuses raisons : le report du colloque compte tenu d’une préparation en présentiel n’apparaissant guère possible, un passage à un colloque en ligne avec une répartition des communications des jeunes chercheurs sur des ateliers traditionnels... Nous pouvons supposer qu’une des raisons probable de ce désistement sont les mesures prises à l’occasion du confinement, dans les entreprises et la disponibilité 1ère cède la place au télétravail, le suivi scolaire... augmentant la charge de travail de certain.e.s doctorant.e.s. Pour en être sur il faudrait pouvoir interroger les personnes qui se sont proposées mais qui pour l’instant ne sont pas disponibles et n’ont pas répondu aux relances. La problématique du désistement au colloque n’avait pas été anticipé auparavant. Cependant elle est discutée par la suite au JuLi qui propose alors plusieurs actions d’animations. Les membres les plus actifs font une proposition, qui cette fois-ci, est de leur propre initiative, car il aurait été dommage pour un laboratoire junior en cours de création de perdre cette occasion d’exister au sein d’un événement organisé par le LISEC.

7. Un questionnement autour des règles du LISEC, du doctorat et de l’université

La découverte du JuLi par les membres du LISEC lors du séminaire de Gérardmer a été l’occasion du début du conflit de norme concernant le Laboratoire Junior. Par suite de la crise sanitaire, la délégation du JuLi décida de ne pas se rendre au séminaire qui accueillera deux membres du JuLi en présentiel et 8 membres du JuLi en distanciel avec des problèmes techniques sonores ne favorisant guère les échanges. Notons toutefois que la mise en place technique n’a pas été faite dans l’intention de faire entendre les contributions des responsables d’équipe aux personnes distantes. Elle s’est uniquement mise en place pour la présentation du JuLi. Cependant, cela devait être la première fois qu’une place était donnée à des doctorants dans l’histoire du séminaire. Bien que

l'idée de la création du JuLi ait été bien accueillie, son existence est au sein d'un laboratoire, d'une unité de recherche. Cette situation entraîne forcément cette entité à respecter des règles et des normes qui n'ont de fait pas été débattues dans tous ces aspects au sein du JuLi. L'activité des adhérents se déroule en parallèle du temps de thèse pour les doctorants, lequel est circonscrit par des règles et normes précises concernant son encadrement. L'encadrement de la thèse est seulement l'affaire des titulaires d'une HDR, il fait partie de leur travail, de leur devoir de veiller à la bonne intégration du doctorant et de la recevabilité de ses réalisations. La participation au JuLi questionne l'encadrement du doctorant prenant part à cette entreprise. Il peut y avoir une confusion rapide notamment dans l'utilisation de certains mots lors de la présentation du JuLi aux membres du LISEC, entre la volonté du JuLi d'aider le doctorant et le rôle d'encadrement, la guidance du directeur de thèse. Certains directeurs de thèse ayant assisté à la présentation du JuLi s'interrogeais sur une possible interférence entre l'aide fourni par cette communauté de pairs et la responsabilité de l'encadrement de la thèse. L'encadrement du doctorant n'est pas dans les intentions des membres du JuLi. Cet amalgame entre aide, accompagnement et encadrement a créé chez une partie les membres du JuLi un sentiment de déception envers le LISEC allant parfois jusqu'à un sentiment d'être rejeté. Ces notions donnent l'impression aux doctorants et chercheurs acteur du JuLi d'être amputés de leur initiative de leur liberté d'échanges, pourtant prônée par les directions du LISEC, d'être bridés. L'avis de tous les HDR n'est pas le même, chaque HDR a son point de vue sur le déroulement de la thèse de son doctorant. La rigueur scientifique et la rigueur de l'enseignement lié à la thèse et les valeurs du laboratoire peuvent être considérées comme une contrainte pure par certains membres du JuLi. Par exemple le JuLi ne peut avoir selon certains professeurs membres du LISEC ni la dénomination ni le pouvoir d'un laboratoire. Il ne peut pas seul décider de faire une publication ni de créer des séminaires, c'est une évidence. Il lui faut s'adosser sur le laboratoire pour répondre à un appel d'offres de recherches, publier par exemple dès lors qu'il y a financement, budget à engager via le LISEC sous la tutelle principale d'UNISTRA et les tutelles secondaires de l'UHA et de l'UL. Chaque action doit être soutenue par un HDR du LISEC (des actions ont parfois été proposées, mais pas soutenues). Du côté du JuLi les jeunes chercheurs se demandent le problème ne viendrait pas d'une crainte qu'ils puissent s'entre enseigner des erreurs. Cependant, un certain nombre de doctorants ont eu une expérience professionnelle passée dans laquelle ils ont eu la légitimité et l'expérience nécessaire pour réaliser des formations, transmettre du savoir ou encore accompagner des étudiants, des professionnels. Un des problèmes et que le statut du JuLi n'est ni une association ni un laboratoire ni adossé au LISEC.

En fait, pour que le JuLi puisse faire des recherches reconnues, il importe qu'il soit institutionnalisé et les initiatives soutenues. S'il se constitue en association, il serait difficile de faire reconnaître la valeur scientifique de ces travaux. Actuellement le LISEC lui-même n'a pas de statut propre. Bien qu'il ait un règlement intérieur, il mène ses activités sous la tutelle principale d'UNISTRA et secondaire de l'UHA et de l'UL auxquelles il est adossé. Il va travailler à un statut, mais n'en dispose pas encore. L'idée est que le JuLi suive cette voie d'institutionnalisation sous réserve d'une première reconnaissance de sa création en prochaine AG du LISEC. C'est pourquoi il est incliné à répondre présent pour le colloque congrès Inter-AREF. Sans institutionnalisation universitaire autonome, les possibilités de création et d'innovation sont limitées. L'initiative de la création du laboratoire junior est certes portée par des chercheurs et HDR du LISEC, mais l'identité et la volonté du JuLi se sont définies sans eux. Bien que les actions comme la rencontre avec les membres du laboratoire de Toulouse aient été financées sur le budget du JuLi financé en 2020 par le LISEC, les 3 universités de tutelle et les 2 écoles doctorales, les membres du JuLi ignoraient jusqu'à ce jour que ces fonds dédiés à la création d'un Laboratoire Junior avaient aussi pour objet la mise en œuvre du colloque INTER-AREF.

7.1. *Analyse du système d'activité du Juli et du laboratoire junior du LISEC*

Trois activités réalisées par le LISEC ou le JuLi ont eu pour objet la création du laboratoire Junior du LISET. Pour comparer ces trois systèmes d'activités (SA), nous utiliserons le modèle d'activité de Y.Engeström, lequel permet une décomposition de l'activité selon 7 libellés facilitant la visualisation des tensions et la mise en place de leviers pour créer un autre système plus performant. Dans les quatre niveaux de contradiction décrits par Y.Engeström (Engeström, Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research, 2015, p. 70), nous nous retrouvons dans une contradiction de niveau 4, ces systèmes d'activité partagent le même objet : la création du laboratoire Junior du LISEC. Nous commencerons par décrire le

système d'activité décrit lors de l'élaboration du projet de participation des jeunes chercheurs au sein du LISEC au colloque INTER-AREF.

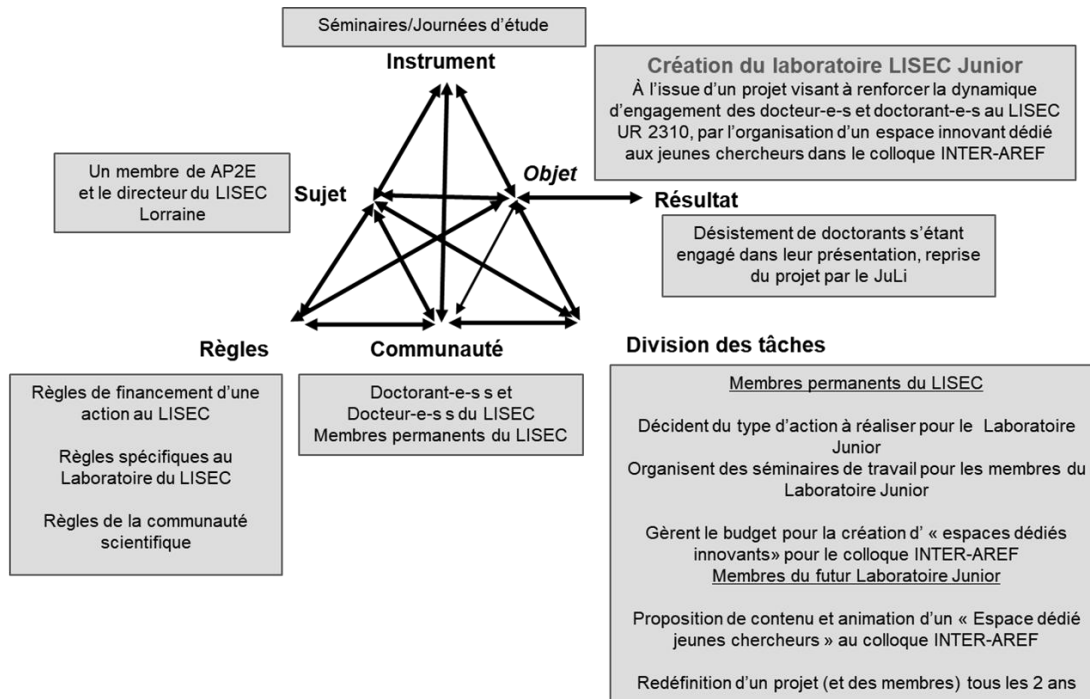


Figure 2 : Vision du laboratoire dans le projet initial du LISEC

Dans le système représenté figure 2 nous voyons que la guidance des actions est réalisée par les membres permanents du LISEC. Les membres du laboratoire ici décident du contenu et des acteurs dans le cadre de l'animation de l'espace du colloque INTER-AREF. Ces décisions et ce travail devaient mener des doctorants et jeunes chercheurs à se rencontrer pour devenir, après le colloque, le laboratoire junior du LISEC. Cette création avait la particularité d'ancrer une culture projet dans les fondations de ce laboratoire et un rythme de vie de deux ans. Elle permet aussi aux doctorants d'acquérir des compétences dans la création et la mise en place d'événement comme un congrès. Cependant, la guidance des membres du LISEC s'est arrêtée après la rencontre avec le laboratoire de Toulouse. Les membres d'origine participants aux sessions de travail sur le congrès ne se sont plus manifestés après la décision du report de l'action due à la situation sanitaire causée par le Covid 19, comme l'atteste l'absence de réponse à la relance du projet par le JuLi.

Une autre activité a permis le lancement du projet de laboratoire junior suite à la rencontre du laboratoire junior de Toulouse décrit ci-dessous figure 3 :

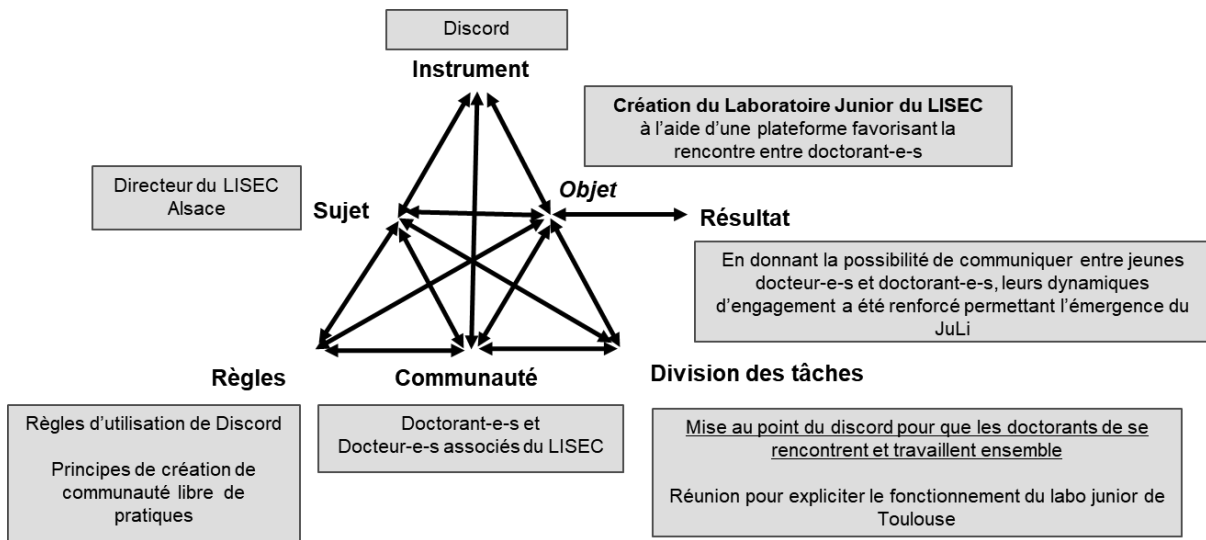


Figure 3: Mise en place du discord favorisant la création d'une communauté libre de pratique

Comme nous pouvons le voir ci-dessus, l'initiative d'avoir recours à un autre instrument a favorisé la création du JuLi. Après une période de mise en place technique comprenant des essais sur Discord et l'invitation des membres du LISEC, le JuLi a commencé à prendre forme grâce aux échanges de doctorants et de jeunes chercheurs (qui ne faisaient pas partie pour la plupart du projet initial) en réalisant un travail, avec la plateforme de conversation Discord, sur les valeurs, les finalités, les objectifs, les contributions, l'identité et le statut du laboratoire Junior. Le Système d'activité du JuLi a pris la forme ci-dessous (figure 4) est se retrouve bien différent du projet initial.

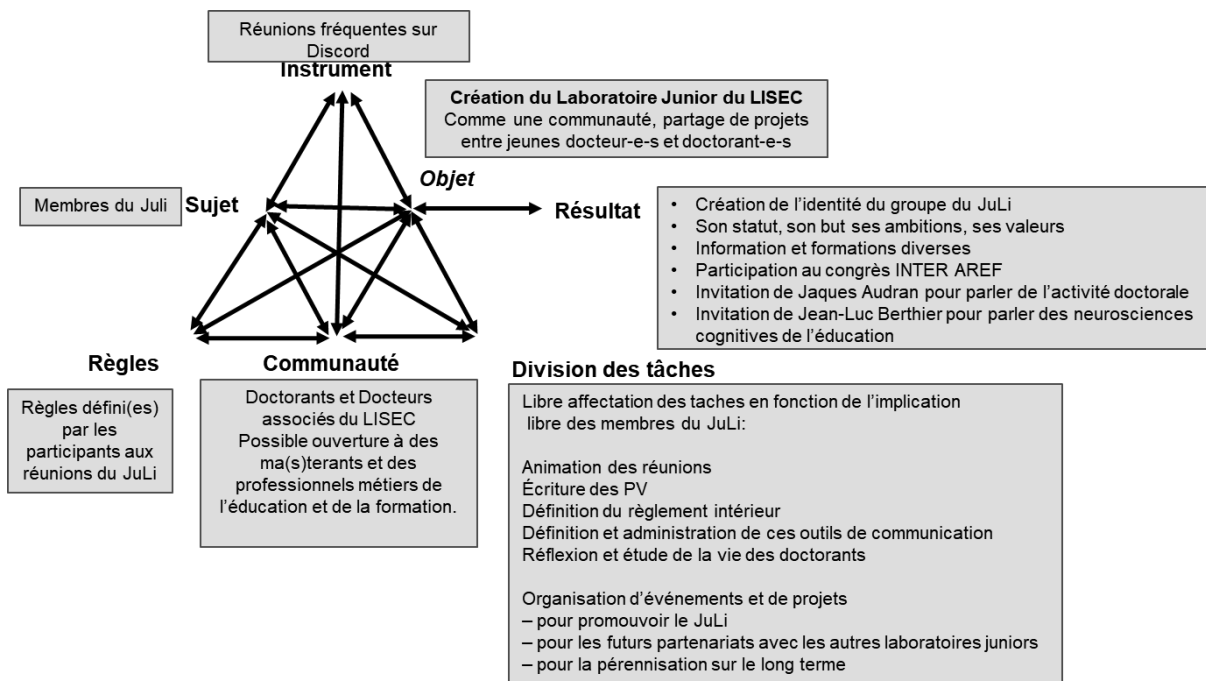


Figure 4 : Vision du JuLi

Nous voyons dans le système d'activité ci-dessus que la participation au congrès n'est plus le but, mais qu'il fait partie de ce qu'il résulte de la collaboration des membres du JuLi, qui ont la volonté d'occuper dans un colloque

un créneau qui leur a été alloué. Nous nous apercevons aussi que le JuLi organise des informations sur des techniques d'analyse qualitative et quantitatives de données, l'utilisation de cartes mentales (François Schnell du Lab Numérique d'Unistra) des actions, mini colloque et travail sur son identité future et sa pérennisation. Ici, l'aspect projet de colloque n'est plus dominant ; la rencontre, le partage, la collaboration sont l'objet de l'usage du laboratoire junior JuLi. Les projets se concrétisent en dehors d'un devoir, d'une guidance ou d'une obligation.

Les conflits de normes et de valeurs Durrive, L. (2015), prennent forme ici, d'une part, dans une invisibilité du projet du congrès inter-AREF dans les discussions du JuLi notamment dans celle concernant son statut et son identité et, d'autre part, dans l'absence pendant plusieurs mois d'une guidance du LISEC pourtant prévue dans la demande de financement par l'animation de deux journées d'étude. La Direction du congrès s'imaginait qu'une communauté de pratique se constituerait autour de ce premier événement qui était le colloque Inter-AREF impliquant toutes les équipes et tous les sites du LISEC ; il devait servir à développer les capacités autour de cette activité partagée et à élargir l'environnement capacitant qu'est le laboratoire junior. Le LISEC s'attendait à une articulation du laboratoire junior autour d'un projet, pour que l'action soit directement valorisable au sein d'un projet éducatif. Mais les membres du JuLi n'ont pas compris d'où venaient ces attentes et impératifs qui n'étaient pas dans leur projet immédiat.

La question du financement du JuLi n'était pas claire pour ses membres. Le besoin de financement s'est notamment posé pour dédommager de futurs participants d'actions organisées par le JuLi. Les membres du JuLi ont su que les intervenants de Toulouse ont été indemnisés, mais ils ignoraient comment mobiliser et gérer les fonds pour la création du laboratoire.

La rencontre avec les membres permanents du LISEC, à l'origine du projet de Colloque INTER-AREF, a permis d'éclaircir la situation et de poser un début de réflexion pour un nouveau système d'activité dans lequel le LISEC et le JuLi seront mieux articulés.

8. le laboratoire Lisec Junior, comment le construire ensemble, quelle issue au conflit ?

La création du Laboratoire Junior du LISEC est au cœur d'un conflit de valeurs. Un débat entre les membres du JuLi et les membres statutaires du LISEC doit être organisé et mis en mots (pour éviter les maux). Après avoir formalisé ses souhaits, tenté de définir une identité pour le JuLi, il serait intéressant de savoir quelles sont les attentes actuelles du LISEC sur l'identité, les perspectives, les souhaits et le sens qu'ils donnent à la création d'un laboratoire junior. La personne à l'origine de la demande de financement a proposé aux membres du JuLi l'écriture d'un document précisant en quoi le laboratoire LISEC Junior s'inscrit dans une dynamique nationale, la définition du JuLi comme laboratoire junior du LISEC et ses objectifs. Ce document permettra aux membres permanents du LISEC de voir plus clairement les attentes et l'identité du JuLi pour pouvoir organiser son intégration dans l'organisation du LISEC et lui donner « *Sa bonne place* » (Caroline). Cette action permettra aussi de définir clairement un budget et des possibilités d'actions du Laboratoire Junior.

Dans l'ébauche proposée par le membre permanent, il est resté cette notion de projet sur deux ans qui est la manière de procéder du laboratoire Junior de Toulouse. Les membres du JuLi ne sont pas tous en accord sur ce principe de fonctionnement, qui a été négocié pour une situation qui n'est pas la leur. Ce point restera encore à débattre, la structure étant encore jeune et se construisant la plupart du temps sur le temps libre de ses membres, réunit des professionnels aguerris, jeunes chercheurs qui ont de l'expérience ne sont pas prêt structurellement pour réaliser ces tâches. La communauté du JuLi, forte d'une dizaine de membres réguliers, n'est pas encore figée dans la participation et l'engagement de ses membres. Il est encore difficile de définir les statuts de chacun, de savoir qui fait quoi et quand il reste un réel problème. Le groupe est par contre une grande force de discussion, de proposition, d'innovation d'échange et d'entraide. Il aspire à la création d'un JuLi qui serait autonome dans le choix de ses projets qu'il réalisera dans le but d'améliorer la vie doctorale au LISEC et de jeunes docteurs, la communication sur le doctorat ainsi que le renforcement des liens interéquipes du LISEC en commençant par les doctorants, jeunes docteurs et membres associés.

9. Conclusion

Les exigences posées par les normes du projet initial d'élaboration du laboratoire junior sont rentrées en conflit de normes avec le projet du JuLi. Lors de la présentation du JuLi, lors du séminaire de Gérardmer 2020, l'existence du JuLi telle que l'avaient pensée ses membres est entrée en débat dans le milieu du LISEC. Lors de cet événement, il est apparu une tension entre ce qui a été présenté et ce qui était attendu de la part d'un laboratoire junior. L'actuelle situation de crise sanitaire due au Covid 19 demande une réorganisation constante des activités. Les programmes, les rencontres, les projets sont annulés, décalés. C'est dans ce contexte que s'est construit le JuLi loin des normes antécédentes de travail formel universitaire ou tuteuré ; il s'est créé par envie, par besoin d'exister sous la bienveillance d'un laboratoire, dans un esprit de partage et d'entraide de façon plus libre et non formelle. Pour que le JuLi puisse entrer dans le milieu de la recherche comme une province du territoire du LISEC en tant que laboratoire junior, encore de nombreux débats auront lieu. Le passage de l'informel au formel passe par une négociation où les contraintes, les valeurs et les souhaits de chacun sont pris en considération pour faire forme commune et exister au sein du même milieu. Les membres JuLi ont fait une expérience d'une communauté de pratique dans laquelle ils ont su collaborer ensemble à la création de son identité et la pérennisation de son existence et qui aujourd'hui est la plus proche de ce que l'on pourrait définir comme le futur laboratoire Junior du LISEC une fois que son articulation aura été formalisée. L'émergence et le projet du JuLi a été permis grâce à un travail commun de personnes issues des 4 équipes du LISEC et des 3 universités.

Bibliographie

- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (éd. 2). Cambridge : Cambridge University. Press
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes — Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octares.
- Rabardel, P. *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, pp.239, 1995. fihal-01017462

Données de terrain

Compte rendu du JuLi, CR du 12 mars 2020, du 03 avril 2020 du 14 mai 2020, 20 juillet 2020 et du 17 septembre 2020
Demande de subvention COLLOQUE, SEMINAIRE, JOURNÉE D'ÉTUDE Exercice 2020

Table des illustrations

| | |
|---|---|
| Figure 1: Participation aux réunions | 5 |
| Figure 2 : Vision du laboratoire dans le projet initial du LISEC..... | 7 |
| Figure 3: Mise en place du discord favorisant la création d'une communauté libre de pratique..... | 8 |
| Figure 4 : Vision du JuLi..... | 8 |

UNE COMPLICITÉ INDOCILE FACE À LA MONDIALISATION SCOLAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : LE CAS DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE PRIVÉ CATHOLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE

Rodrigue N'SANMAN

Université de Strasbourg
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : Mondialisation, Éducation, Enseignant, Appropriation, Transgression

Résumé. Par la force des choses, l'Afrique subsaharienne intègre la mondialisation scolaire, avec pour fer de lance la mise en œuvre de la pédagogie des compétences. La promesse du développement durable justifie l'option pour cette politique d'éducation. Mais celle-ci, entre son incantation et son incarnation en contexte local, est loin d'aller de soi et d'avoir prouvé son efficacité. En témoigne l'engagement particulier au travail des enseignants du Primaire Privé Catholique de Côte D'ivoire. Leur énergie « à faire malgré tout » ce que cette politique leur demande constitue une richesse et un gisement d'idées. Si les prescripteurs ne lui prêtent pas l'attention qui convient, les bonnes questions en termes de production de savoirs, de coût humain, voire de développement, manqueront d'être vraiment posées.

Introduction

A la fin des années 90, une nouvelle manière de faire école est instituée à l'échelle du monde. Les institutions internationales subventionnaires de développement l'impulsent. L'acquisition de savoirs-compétences est décrétée comme faisant partie des conditions *sine qua non* de la réalisation des objectifs du millénaire définis par l'ONU. Si cette nouveauté éducative fut accueillie avec bonne volonté en Afrique subsaharienne, il reste que son efficacité « réelle » mérite d'être scrutée. Ce qui peut éclairer dans ce sens, c'est l'engagement au travail des enseignants du Primaire Privé Catholique de Côte d'Ivoire. Comment, dans le contexte qui est le leur, font-ils concrètement avec cette pédagogie dite des compétences ? Que mettent-ils en jeu pour la rendre viable, vivable, et efficace, étant donné que cette pédagogie tient avant tout de standards internationaux d'éducation ? Avant de dégager des pistes de réponses, il convient de donner un éclairage sur l'introduction de la mondialisation scolaire en Afrique subsaharienne, et particulièrement en Côte d'Ivoire.

1. La mondialisation scolaire en Afrique subsaharienne

1.1. Une inscription dans l'aide au développement

La série de crises des années 80-90 que connut l'Afrique subsaharienne fit voler en éclats les optimismes des premières heures des indépendances (Lange, 2013 :100). Les pays de cette partie de l'Afrique ont été contraints de prendre des mesures d'urgence pour éviter d'être de nouveau « mal partis » (Dumont, 1962). L'ouverture massive à l'aide internationale est conditionnée dans ce sens : la Banque Mondiale et le Fonds monétaire international ont offert une manne financière tout en imposant aux décideurs politiques africains d'entrer dans le mouvement du consensus international dont ils sont les instigateurs. Au cœur de ce consensus, on trouve une priorité majeure d'envergure planétaire, à savoir : « l'éducation au service de la croissance économique » (Lauwerier, Akkari, 2011 : 345). Un avenir prometteur pour les sociétés humaines en dépendrait. Au nom de cet horizon « salutaire », l'acquisition des savoirs-compétences est consacré aux conférences de Jomtien et de Dakar comme devant être la priorité majeure de toutes les politiques publiques d'éducation (Lange, 2013 : 101 ; Lauwerier, Akkari, 2011 : 345). Quand les pays d'Afrique subsaharienne se constituent partie prenante de cette perspective éducative, ce n'est pas pour en espérer moins. C'est le cas, parmi tant d'autres, de la Côte d'Ivoire.

1.2. L'adoption de la pédagogie des compétences par la Côte d'Ivoire

En 2002, la pédagogie des compétences est officiellement en vigueur en Côte d'Ivoire. Avec l'idée-force d'apporter réellement une réponse à l'échec scolaire de masse ayant résulté de la mise en œuvre de la pédagogie par objectifs (Kourouma, Kouakoussui, 2015 : 161). Les différentes crises socio-économiques et militaro-politiques avaient provoqué le phénomène, autant que « *le caractère trop livresque de la formation reçue* » (Aska, 2002 : 36). Ainsi la pédagogie des compétences ne pouvait que passer pour une opportunité en Côte d'Ivoire. Surtout qu'il est dit de ce modèle pédagogique, qu'il continue de faire ses preuves en termes de relation Education/Développement, dans les pays performants d'Asie, d'Europe et d'Amérique du Nord (Lauwerier, Akkari, 2011 : 345). Ainsi en Côte d'Ivoire, on imagine volontiers que cette pédagogie des compétences, contribuera à la formation d'un capital humain doté de savoirs-actions estimées propices au développement. Toute pédagogie alternative, fondée sur la transmission de l'héritage des générations passées, se voit donc reléguée. Mais de quoi s'agit-il lorsque l'on parle concrètement de Pédagogie des compétences ?

1.3. De quelques caractéristiques de la pédagogie des compétences

Selon les experts, la pédagogie des compétences vise à donner « *une plus grande chance de réussite à l'élève* » (Kourouma, Kouakoussui, 2015 : 173). Elle se distingue par des programmes scolaires « *ramenés à une structure simple, lisible et accessible aux enseignants, enseignantes et à tous les acteurs* » (Kourouma, Kouakoussui, 2015 : 172). Cette structure est composée de segments d'activité rationalisés et uniformisés, à savoir : « *la compétence, le thème, l'exemple de situation, la (les) leçon(s), la (les) séance(s), les habiletés/contenus* » (Kourouma, Kouakoussui, 2015 : 173). Chacune de ces activités est strictement définie par un quantum horaire. Tout a été formalisé à l'avance, pour le confort dans l'apprentissage, la réduction de l'effort, et l'évitement de « *fantaisies* » enseignantes (Laval, 2010 : 27).

En outre, avec la pédagogie des compétences, c'est désormais l'élève qui « *est responsable de ses apprentissages. Il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances* » (Boutin, 2004 : 17). Le rôle de l'enseignant est ici d'être « *facilitateur* » (Rogers, 1952, in Boutin, 2004 : 17). Autrement dit, il aura à mettre les apprenants en situation optimale de co-activité et de co-responsabilité avec les pairs (Jorro, 2015 :23). Dans ce sens, il devra mettre un point d'honneur sur le travail de groupe, et sur le matériel didactique à mettre à disposition. Car ce qui est en jeu, c'est de pouvoir préparer les nouvelles générations partout dans le monde, aux compétences exigées par les indicateurs actuels de la compétitivité économique et du développement durable (Laval, 2010 : 76).

Toutefois, si la pédagogie des compétences semble a priori convenir et qu'elle a cours encore aujourd'hui en Afrique subsaharienne -notamment dans ses espaces scolaires-, peut-on vraiment dire qu'elle est performative sur n'importe quel terrain ? (Thiam, Chnane-Davin, 2017) ? Le contexte ivoirien par exemple, permettra de se poser la question en touchant la réalité du doigt.

2. La mondialisation scolaire à l'épreuve du terrain : Avec l'exemple des enseignants du Primaire Privé Catholique de Côte d'Ivoire

2.1. Des enseignants à l'« atypisme professionnel » : Entre réalités et éclairages théoriques

Pour rendre compte de la performativité de la mondialisation scolaire en Côte d'Ivoire, notre choix s'est porté sur les enseignants du Primaire Privé Catholique de Côte d'Ivoire. Selon nous en effet, ils sont révélateurs d'un phénomène de mobilisation hyper-productive qui a cours dans leur ordre d'enseignement. Plus explicitement, ils travaillent depuis des années dans des conditions de grande précarité (non seulement matérielles mais également financières puisque les salaires ne sont versés qu'irrégulièrement). Et pourtant ces professionnels font preuve d'un engagement sans faille. Même s'ils protestent auprès de leur hiérarchie quand l'occasion se présente, ils se dépensent sans compter et obtiennent des scores impressionnants dans les taux de réussite au diplôme ; et ce, pour le plus grand bénéfice de leur institution scolaire, dont l'aura ne cesse de briller. En plus, comme si cela leur était naturel, ils vont jusqu'à appliquer avec zèle les nouvelles directives de la pédagogie des compétences imposées aux gouvernants africains par la Banque mondiale, notamment. Tant et si bien que leur mobilisation productive interroge. A-t-on affaire avec eux, à une sorte d'engagement au travail qui serait de l'ordre de la

simple soumission au régime de la mondialisation scolaire, ou bien à une certaine forme de résistance souterraine méconnue ?

En réponse à cette mise en débat de l'engagement professionnel, voici l'hypothèse que nous formulons : *bien que le travail séparé du travailleur soit une notion tout à fait étrangère à la culture africaine, la représentation taylorienne du travail héritée de la colonisation reste fortement ancrée dans le système scolaire ivoirien. Or cette représentation entretient un regard sur l'enseignant enfermé dans un rapport d'adhésion/soumission au prescrit, ce qui empêche de voir le travail réel en tant que lutte avec la réalité quotidienne ; c'est-à-dire une sorte de revendication par le sujet d'une centralité caractéristique de tout être d'activité (Canguilhem, 1952). Ce qui chez les enseignants se traduirait par des infiltrations incessantes de micro-résistances subjectives, pour défendre leur professionnalité et leurs valeurs singulières, tout en composant avec les nouvelles normes pédagogiques. Une stratégie que nous nommons par un oxymore, celui de « complicité indocile ».*

L'hypothèse qui vient d'être formulée est supportée par la représentation ergologique de l'engagement au travail. Sans déconsidérer les éclairages théoriques de la sociologie des organisations, elle soutient le fait qu' : *« il est impossible et invivable pour l'homme, que l'ensemble des normes antécédentes, et notamment les plus proches des prescriptions ou objectifs opérationnels soit, sans phrases ni jugements, ni tentatives de renormalisations, purement et simplement objet d'exécution, d'application et de mise en œuvre » (Schwartz, 2021 :135). Autrement dit, « derrière le « travailler conforme », il y a toujours, un « travailler autrement », qui est masqué par le résultat » (Durrive, 2014 : 2). C'est ce que nous tenterons de vérifier auprès des enseignants du Primaire Privé Catholique de Côte d'Ivoire. Une enquête de terrain a été menée dans ce but. Elle a été conduite à l'appui d'une démarche méthodologique dont il convient de décliner les termes théoriques et pratiques.*

2.2. Précisions sur la démarche méthodologique

Soulignons que l'enquête de terrain dans le cadre de cette étude a bénéficié principalement de l'appui de la démarche ergologique (Durrive, 2014). Le choix de cette démarche tient à ce que celle-ci s'oppose à trois logiques, à savoir : *« (...) la tendance universelle à nier l'activité des autres, (...) » ; « (...) l'apparente évidence avec laquelle on réduit systématiquement le travail à une application de consignes » ; « (...) les rapports de force au cœur de la situation qui pèsent pour maintenir un statu quo social profondément insatisfaisant » (Durrive B., 2013 : 210).*

De façon pratique, cette enquête s'est faite avec trois enseignants de classe de CM2 et a été effectuée en trois temps. D'abord une phase dite de repérage, pour saisir en amont le travail dans sa forme prescrite, anticipatrice. Puis le temps de l'ancrage, qui a consisté à filmer le vif de l'action à deux reprises, pour chacun des enseignants, lors du cours de Sciences et Technologies. Enfin une dernière phase, le temps de l'entretien avec l'enseignant sur le travail tel qu'il est vécu, mais en dialogue avec la pédagogie des compétences telle qu'elle est prescrite. A l'issue de cette phase d'enquête, une trentaine d'entretiens semi-directifs ont été réalisés, dans l'esprit des entretiens d'auto-confrontation selon Theureau (2002). Le but est de rendre compte de la façon dont les enseignants (se) négocient l'atteinte de l'efficacité scolaire, dans un compromis permanent entre la lettre et l'esprit de la pédagogie des compétences (Durrive, 2014). Pour finir, ces entretiens ont fait l'objet d'un travail d'analyse thématique (Paillé, Muchielli, 2012) ; lequel a permis de restituer en des points saillants la réalité de l'engagement au travail de ces enseignants enquêtés nommés : Ponce, Emmanuel et Angélique. Nous allons ici évoquer quelques extraits de nos observations.

3. Des exemples de situations vivantes de classe avec les enseignants observés

3.1. La gestion de l'emploi du temps scolaire par M. Ponce

Pour atteindre l'optimum productif, la pédagogie des compétences exige le respect *stricto sensu* du quantum horaire. Il est indiscutable car le confort de/dans l'apprentissage en dépendrait. D'où, dans l'emploi du temps, l'alternance fluide entre disciplines scientifiques, littéraires et socio-économiques. L'enseignant ivoirien Ponce, a été observé un mardi, en situation de cours de Sciences et Technologie. La moyenne d'âge de ces élèves est comprise entre 9 et 11 ans. Ils sont au nombre de 37. Officiellement ce cours a lieu en fin de matinée, c'est-à-dire de 10h50 à 11h30.

Cependant l'enseignant choisit de rompre l'emploi du temps officiel et de commencer son cours immédiatement après la récréation qui se déroule entre 10h et 10h15. Lors de l'entretien en retour d'activité, il nous explique pourquoi il transgresse l'heure prescrite, prenant sur lui d'intervertir le cours de mathématiques avec celui de sciences et technologies. Ce n'est pas un caprice, mais l'issue d'une réflexion personnelle, d'un « débat de normes » interne au sujet (Schwartz, 2021). Il veut faire prévaloir sa manière propre de faire. Ses affirmations sont évocatrices dans ce sens : *« tu sais [dit-il] l'enseignement, c'est une passion pour moi, ça me vient comme ça d'innover. Donc je me suis dit : comme les élèves à la récréation vont manger et que j'ai préparé un cours sur l'alimentation, pourquoi ne pas attaquer directement ce cours ? C'est aussi une source de motivation pédagogique car je vais m'engager avec les élèves. C'est pourquoi j'ai changé le programme. »*

On observera que M. Ponce ne fait pas preuve de naïveté, ni de soumission béate dans la gestion de l'emploi du temps officiel. Car il a non seulement une connaissance sérieuse du milieu dans lequel il évolue ; mais encore il est bien conscient qu'il serait pour lui impossible de se laisser porter par les consignes, et en même temps invivable au sens où il perdrait le sens de son travail. Par conséquent, il ne peut pas ne pas prendre constamment la mesure de la situation du moment, et décider au mieux en fonction de ce qui fait contrainte à ses yeux. Car en situation, rien ne va de soi, pas même le protocole de l'efficacité prescrite. D'où le fait que de façon souterraine, il s'engage personnellement, il y met du sien. C'est-à-dire qu'il agit en produisant pour la circonstance un emploi du temps convenable selon lui, mais en restant dans l'emploi du temps officiel ; et aussi en revendiquant une forme d'esthétique de soi. Ainsi en vient-il à faire droit à « ce qui doit-être », la norme officielle, indissociablement de ce que lui commande le *hic et nunc* comme renormalisation d'une situation vivante de classe. Le but, à ses yeux, c'est d'être le plus efficace possible en situation.

3.2. Avec Mme Angélique, un « enfant-matériel » en séance de cours

Le cours de Mme Angélique porte sur la dentition. Normalement selon la pédagogie des compétences, les élèves doivent tous bénéficier du même confort durant tout l'apprentissage. Mais dans la classe d'Angélique, le matériel est soit inexistant soit inadapté. Cependant elle se doit d'appliquer la pédagogie des compétences telle que prévue par les textes. Certes, elle ne cherche pas à faire mécaniquement ce qui est attendu d'elle car ce serait irréalisable et insupportable pour elle en tant qu'être d'initiative. Cependant dans les conditions qui sont les siennes, convaincue de sa mission d'institutrice, elle tient à ce que ses élèves acquièrent des savoirs-compétences sur la dentition. Ce qui complique son projet d'enseignante, ce sont les conditions générales de son travail en Côte d'Ivoire : le pouvoir d'achat bien faible de son institution autant que d'elle-même ; l'inexistence d'une bibliothèque de proximité ; l'accès limité à Internet en raison du coût encore élevé de cette technologie ; et des parents d'élèves qui pour la plupart travaillent en ville ou au marché du village et rentrent trop fatigués pour s'inquiéter en soirée des contenus scolaires. Toutes choses qui contribuent à ne pas faciliter la spontanéité cognitive des élèves.

Dans ce contexte, que fera l'enseignante pour réussir la phase d'expérimentation prescrite ? Après réflexion, elle choisira entre plusieurs possibles, de se servir d'un élève et de le transformer en matériel « physique » de visualisation et de manipulation. Mais en raison de la disposition non conventionnelle de ces élèves, elle va faire deux choses : faire circuler entre les allées l'élève-matériel ; puis, ouvrir le plus largement possible sa bouche, à chaque partie de la dentition à connaître. Ce qui offre aux élèves - à l'exception de « l'élève-matériel » - de bien visualiser les différentes sortes de dents. De cette façon et spontanément, ils se touchent leurs propres dents pour apprendre par eux-mêmes.

Il reste qu'en procédant ainsi, Mme Angélique a bien conscience d'être aux limites de ce qui est autorisé. Mais elle tient compte dans son raisonnement de la pédagogie des compétences qui met l'accent sur la mobilisation des organes des sens dans l'acquisition des savoirs-compétences. Et son point de vue sur sa pratique professionnelle est révélateur d'une grande débrouillardise. Voici ce qu'elle dit à ce propos : *« Quand tu regardes l'enseignement que les Blancs font là-bas, parce que souvent quand on fait les films des enfants-là, moi je regarde un peu. Tu comprends que ça n'a rien à voir avec pour nous, ici. Vraiment on n'a pas le matériel requis. Donc on travaille comme ça, dans le vide, comme on le dit « dans le brouillard ». Tu es obligé toi-même maintenant de constituer le matériel. C'est que le matériel qui conviendrait, si tu veux l'acquérir là, le prix fait que tu te décourages »*.

Angélique est bien consciente de l'écart entre les conditions de la pédagogie des compétences telle qu'elle est conceptualisée dans les pays du Nord, et ce qu'elle se voit obligée de faire dans sa mise en œuvre en Côte d'Ivoire, dans les conditions à vivre. Pour autant, elle ne se laisse pas démoraliser outre mesure. Elle va malgré

tout se décider à agir, reprendre l'initiative dans le champ de ses propres contraintes (effectifs, locaux, précarité des moyens, profil des élèves, etc.). Cela consiste à faire avec les moyens du bord, même quand cela implique les matériels « humains ». Notons que si elle se donne de telles raisons, ce n'est pas sans prendre l'appui de valeurs personnelles.

3.3. *La disposition des élèves en groupe et l'initiative de déguisement par M. Emmanuel*

M. Emmanuel fait son cours aujourd'hui sur le thème du cœur. Mais il n'a pas le matériel didactique approprié pour cette leçon. Il a un auditoire de 32 élèves, et sa classe est exiguë. Elle est originellement disposée pour l'enseignement magistro-centré : d'anciens tables-bancs inamovibles. Malgré cela, les inspecteurs ne veulent voir qu'un seul modèle, la salle de cours que se représente la pédagogie des compétences. C'est-à-dire des élèves répartis confortablement en petits groupes de travail avec un mobilier adapté. C'est à l'enseignant de trouver à s'y conformer.

Certes, M. Emmanuel obéit à l'injonction de mettre les élèves en groupe, en demandant à la moitié de la classe de s'asseoir à l'envers, malgré l'inconfort, pour créer des face-à-face. Mais il se réserve le droit de ne pas faire simplement ce qu'on lui demande. Il va même faire plus que ce qu'on lui demande. En témoignent ses propos : *« vous voyez [dit-il] les groupes de classe sont les groupes de L'ÉPS (Éducation physique et sportive). Ça permet de gérer la discipline, de susciter une émulation entre eux et entre les groupes. Pour le confort, je fais tourner les élèves. Ainsi ceux qui sont de dos ne le seront plus la prochaine fois. Pour le cours, je me suis acheté une blouse et un stéthoscope, pour faire le médecin ou le scientifique. Il n'y a pas de matériels de visualisation et de manipulation. Donc avec tout ça, je les aide à entendre les battements du cœur, à savoir ce que fait le médecin du cœur et les appareils qu'il utilise...sinon pour tout le reste, ils effectuent des recherches dans les livres et je leur pose des questions après... Mais au fond, moi-même je voulais devenir médecin, donc je me vois à travers eux. »*.

Comme on le voit, les conditions ne sont pas réunies pour une véritable mise en situation. M. Emmanuel va néanmoins organiser un semblant de pédagogie des compétences. A la fin du cours il cherche, par un jeu de questions/réponses fermées, à vérifier l'assimilation de la phase d'expérimentation par les élèves. Mais auparavant, il a pallié l'absence de moyens didactiques en s'inventant un rôle de médecin pour la circonstance. Ce « truc » lui permet dans le même temps de réaliser trois choses, à savoir : produire un imaginaire de circonstance afin d'adapter au mieux la pédagogie des compétences à son contexte de classe et au niveau de représentation de ses élèves ; trouver avec la salle de classe, le lieu d'un accomplissement symbolique de soi ; et au bout du compte, atteindre les finalités de la pédagogie des compétences, dont notamment : une plus grande réussite d'ensemble et l'acquisition par tous du socle de compétences.

À la lumière de ce qui précède, une question mérite d'être posée, croyons-nous. D'où vient que les enseignants du Primaire Privé Catholique de Côte d'Ivoire continuent de faire ce qui leur est prescrit « malgré tout », c'est-à-dire en dépit des conditions contraignantes et peu épanouissantes ?

3.4. *Discussion : une lecture alternative de la mondialisation scolaire par le point de vue enseignant.*

D'après les retours d'entretien, les raisons que se donnent les enseignants de travailler malgré tout sont diverses. Disons d'abord que ces derniers ne sont pas dans le déni de leur statut de salarié et de leur situation de précarité. Ce qui veut dire que pour eux, leur travail vaut salaire (lequel se fait souvent attendre en Côte d'Ivoire). Ils sont bien conscients d'être obligés de mettre en œuvre l'injonction institutionnelle qu'est la pédagogie des compétences. Et parallèlement, la précarité du marché de l'emploi dans les pays de l'Afrique subsaharienne est telle que le besoin de vivre, voire de survivre, les conditionne à « faire tourner âprement la machine ». Car la baisse des rendements scolaires reste une menace potentielle d'incertitude sur leur tête quant à l'emploi. Comme le laisse entendre Mne Angélique, en ces termes : *« C'est compliqué, c'est vraiment compliqué ! Mais bon, on fait avec ! Tous les jours on nous l'impose, on est obligé de faire avec ! »*. C'est-à-dire se battre constamment avec la réalité, passer par moments de la lettre à l'esprit de ce qui est demandé, afin de tenir et d'être efficace malgré tout. On le comprend bien en entendant M. Emmanuel nous dire : *« Moi l'APC (Approche par compétences), je pense que ça dépend de chacun pour atteindre l'objectif »*.

Par ailleurs, l'on se rend compte que le « faire malgré tout » des enseignants va puiser jusque dans des valeurs et des raisons caractéristiques de cette représentation communautaire de la vie, de l'enfant et du travail, encore vivace dans l'Afrique subsaharienne moderne. Par exemple, M. Ponce dit ceci : *« l'enfant est un tout (...) c'est*

pourquoi je me mets à la place de leur papa, de leur maman. (... l'enfant c'est ta plantation (... Donc faut pas gâter ».

Comment ne pas y voir une trace forte du statut symbolique d'éducateur que les enseignants s'assignent parfois au nom de leurs références culturelles traditionnelles (parentalité et logique de dettes symboliques) ? Lesquelles, en contexte africain, les obligent souterrainement à la transmission de liens intergénérationnels, et ceci indissociablement du statut professionnel d'enseignant qu'ils reçoivent de la forme scolaire produite par la modernité.

Toutefois, si depuis l'Afrique subsaharienne, cette ingéniosité enseignante mobilisée est fort appréciable, il n'en demeure pas moins vrai que cela représente un coût humain non négligeable. Ce sont en effet les enseignants qui au niveau le plus opérationnel doivent s'échiner au quotidien, pour faire correspondre la mondialisation scolaire aux réalités des contextes locaux. Ils vont pour ce faire, bricoler sans cesse pour y arriver. Mais cela pose question. Car les changements de paradigmes pédagogiques en Afrique subsaharienne ne font que se succéder sans permettre vraiment de répondre durablement aux multiples défis du développement. Que cherche-t-on en voulant inscrire toute la planète sous le régime d'un standard transnational d'éducation ? Alors que les régions qui composent le globe n'ont pas forcément les mêmes profils d'attentes, les mêmes conditions économiques, les mêmes réalités socio-culturelles, ni les mêmes rythmes.

Cette question s'impose d'autant plus que la pédagogie des compétences est mondialisée pour privilégier l'acquisition des seules compétences utilitaristes. Lesquelles devraient permettre « *d'articuler rationnellement la gestion des flux scolaires à la gestion des ressources humaines dans l'entreprise* » (Laval, 2010 : 80). En soi, cela n'est pas à craindre, car la situation de l'Afrique subsaharienne nécessite un capital humain pour se développer. Mais lorsque des dispositifs pédagogiques, tels que la pédagogie des compétences, sont élaborés à très longue distance et donc dans l'ignorance des contextes de leur mise en œuvre, n'est-ce pas là qu'il faut redouter un certain « esprit malin du capitalisme » (selon les mots de P.Y Gomez) qui veut en tous lieux, une école à l'image de ses logiques et de ses ambitions ?

4. Conclusion

Au terme de notre réflexion, il convient de souligner que le souci d'internationaliser sans délai l'approche par les compétences a induit une standardisation de sa prescription sur fond de dépossession et de déprofessionnalisation des enseignants locaux, quant à leur contexte, leurs savoirs et leur métier (Linhart, 2015). Si bien que dans la mise en œuvre de cette pédagogie en Afrique subsaharienne -comme l'illustre le cas de la Côte d'Ivoire- prospère un « écart entre le prescrit et le réel ». Ce qui nécessairement oblige les enseignants à prendre souterrainement leur responsabilité ; c'est-à-dire à chercher à atteindre les objectifs définis, en s'obligeant par endroits, à l'issue de débats de normes internes, à des formes de transgressions productives d'efficacité pédagogique (Efros et Schwartz, 2009), D'où en fait cette « complicité indocile » de ces enseignants, pour tenir *quotidiennement* au travail. Cet engagement particulier dont ils font preuve invite vraiment le niveau institutionnel, au-delà de l'incantation qui appelle à la pédagogie des compétences, à considérer son incarnation par les professionnels. Alors, pourquoi pas une éducation en Afrique subsaharienne, qui certes vise le développement, mais qui soit plus inclusive de ses divers patrimoines, ses héritages et ses traditions ?

5. Références bibliographiques

- Aska K. (2010). Formations par compétences et éléments pour la pratique de l'orientation dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire. *TransFormations*, 3, 35-51.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1 (81), 25-41.
- Canguilhem G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 3, 120-137.
- Durrive B. (2013). Qu'est-ce que vous voulez dire par « démarche ergologique ». https://allsh.univ-amu.fr/sites/allsh.univ-amu.fr/files/bdurrive_table ronde_sie_format_ergologia.pdf
- Durrive L. (2014). La démarche ergologique : Pour un dialogue entre normes et renormalisations. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02007350/document>

- Efros, D. & Schwartz, Y. (2009). Résistances, transgressions et transformations : l'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7, 33-48.
- Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ? *Le français aujourd'hui*, 191, 25-34.
- Kourouma I., & Kouakoussui J.-B. (2015). Réformes et changements. *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, 5, 161-176.
- Lange, M.-F. (2013). École, relations internationales et mondialisation en Afrique. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°51. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2013_num_51_1_107
- Lauwerier T., Akkari A (2011). Repenser l'influence de la banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. *Revue de Sciences de l'éducation de McGill*, 46 (3) 343-362.
- Laval C. (2010). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La découverte.
- Linhart D. (2015). *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse : Érès.
- Paillé P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>.
- Schwartz Y. (2021). *Travail, ergologie et politique*. Paris : La Dispute.
- Theureau, J. (2002). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique & technologique. *Conférence in II° Journées Internationales des Sciences du Sport*, 12-15 Nov 2002, Paris Autoconf Theureau. 2002-JT-C93FR.pdf.
- Thiam O. et Chnane-Davin F. (2017) L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16 (1), 117-137.

Thématique : Epistémologie du territoire scientifique

« LA CARTE N'EST PAS LE TERRITOIRE » : L'IMPORTANCE DE LA PLURIDISCIPLINARITE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION POUR APPREHENDER LES NOUVEAUX ESPACES DE L'INTERVENTION SOCIO-EDUCATIVE.

Emmanuel Nal

Université de Haute-Alsace
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : Sciences de l'éducation et de la formation, carte, territoire, habiter, représentations.

Résumé. « La carte n'est pas le territoire » : cette communication part de la célèbre formule pour réfléchir à la manière dont le territoire disciplinaire des sciences de l'éducation et de la formation, d'autant plus difficile à circonscrire qu'il est vaste, rencontre les représentations des étudiants engagés dans ce cursus et ce faisant, modifie leur regard sur les espaces professionnels auxquels il ouvre. La pluridisciplinarité qui caractérise ce territoire à la géographie diversifiée est propédeutique : apprendre à s'y repérer, c'est déjà se projeter dans les territoires de la professionnalisation. Comment les sciences de l'éducation actualisent-elles la problématique de l'un et du multiple ? Comment la formation en sciences de l'éducation et de la formation peut-elle s'approprier sur le mode d'un « habiter » et d'une appropriation d'un territoire disciplinaire pour favoriser la professionnalisation de ses étudiants ?

Dans son acception géographique, le territoire se conçoit selon un rapport entre une entité globale et une portion d'espace (Ripoll et Veschambre, 2002). Il pourrait donc apparaître comme l'espace dont la vocation serait intégrative par excellence, malgré les velléités contradictoires qui s'y rencontrent : parce que le territoire s'habite, il est souvent « le lieu d'un conflit, souvent aigu entre les puissances contraignantes et les forces d'appropriation » (Lefebvre, 1977 : 222-223). Cette problématique semble particulièrement vive s'agissant de ce qui s'approprie comme un *territoire disciplinaire* pour des sciences de l'éducation et – désormais – de la formation, reconnu comme « vaste » (Hofstetter et Schneuwly, 1998 ; Jacquinet-Delaunay, 2001) au point d'être difficile à circonscrire. L'évolution récente de la dénomination de ce champ disciplinaire actualise la réflexion sur ce qui en fait le propre, pas seulement pour évaluer le périmètre de la recherche qui l'anime, mais aussi au nom du principe d'hospitalité, qui anime toute démarche éducative, envers les nouveaux-venus, étudiantes et étudiants accueillis chaque année au sein de ce territoire. Au-delà du développement d'une culture qui pourra venir inspirer des pratiques socio-éducatives, leur séjour en sciences de l'éducation et de la formation les conduit de manière assez récurrente à se confronter à une *dialectique de la carte et du territoire*, où il s'agit de se construire une représentation qui permette de comprendre comment s'y situer, comment l'habiter et comment s'orienter – surtout dans ce cursus où l'on découvre qu'il comporte bien plus d'une région. Ce que nous développerons comme une « dialectique de la carte et du territoire » nous apparaît à la fois représenter un enjeu fondamental pour ceux qui cheminent en formation, s'interrogeant sur leur devenir professionnel, et pour l'enseignant lui-même, qui travaille à aider ses apprenants à entrer dans cette problématique – différencier la carte du territoire – mais entreprend aussi de les aider à devenir les cartographes de leur parcours. En nous fondant sur les données recueillies à l'occasion d'un projet de suivi des étudiant(e)s diplômé(e)s mené depuis un an, cette communication s'organisera en trois temps :

Nous définirons et étayerons cette « dialectique de la carte et du territoire » comme problématique caractéristique du domaine des sciences de l'éducation et de la formation, actualisée par son nouvel intitulé, et qui se pose autant pour les étudiantes et les étudiants que pour les enseignants-chercheurs. Puis, nous tenterons de situer l'importance, dans la pluridisciplinarité fondatrice et caractéristique des sciences de l'éducation et de la formation, d'une continuité intégrative pour les disciplines historiques, dans la perspective de cette cartographie et d'une épistémologie de l'action éducative. Enfin, à partir de l'expérience du projet de suivi des étudiants diplômés, nous esquisserons des éléments de prospective autour des nouveaux espaces de l'intervention socio-éducative qui contribueront à (re)définir notre champ disciplinaire.

1. La notion de territoire disciplinaire en Sciences de l'éducation et de la formation comme actualisation de la problématique immémoriale de l'un et du multiple

Sur le site du Conseil National des Universités, il faut se rendre sur l'onglet « pluridisciplinaire » pour trouver la section 70, celle des sciences de l'éducation et de la formation. Cette simple observation nous ramène à un

premier enjeu, philosophique s'il en est – et l'on sait quel est le lien historique et profond entre les sciences de l'éducation et la philosophie – qui est celui de la relation de l'un et du multiple. Et nous pensons que ce commencement offre une entrée intéressante pour développer cette présentation et rejoindre la thématique du colloque. Nous ne développerons pas ici sur l'hénologie, dont il ne s'agit pas de faire une nouvelle venue parmi les sciences de l'éducation, mais plutôt de faire apparaître le cheminement d'une réflexion qui a cherché à trouver l'articulation de l'unité et de la pluralité. Platon apporte un indice dans une remarque formulée dans le *Parménide* : « Ainsi l'un aurait des parties et serait multiple, s'il était de figure ronde ou droite » (2018, 137e) : une totalité, au sens de former un tout, n'exclut pas des parties, et ces parties n'attendent pas à son unité. En sciences de l'éducation et de la formation, la substance (c'est-à-dire ce qui en fait l'essence) coïncide avec l'objet, comme occasion de ce « faire un » et qui en définit l'étendue. L'image de Platon, qu'il s'agisse du cercle ou de la droite, renvoie à une étendue potentiellement très large (au point qu'on puisse l'envisager comme infinie). Mais pour faire référence, cette étendue doit... « faire corps ». Ce qui nous permet à la fois de faire ressortir l'enjeu territorial et systémique, puisque, à l'instar de l'*Organon* d'Aristote, qui en rassemble des textes de natures et d'objets très divers, il faut parvenir à concevoir une discipline, l'exprimer comme corps, ce qui relève à la fois d'une démarche intentionnelle, préalable, de définition et d'une démarche progressive d'intégration qui explicite les liens entre ses parties et leur cohérence d'ensemble.

Or, aujourd'hui, poser cet enjeu est l'occasion de remarquer un bouleversement des territoires disciplinaires. En introduction de *Qu'est-ce qu'une discipline ?* (2006), Boutier et al. soulignent qu'il faut renoncer à brosser un « tableau irénique d'un espace épistémologique cadastré par un système de disciplines, qui a fait (ou semblé faire) coexister un temps une organisation des mondes savants, une pédagogie efficace de la transmission et un renouvellement continu des chances de découverte, se trouve profondément bouleversé ». *Une première hypothèse explicative est que les frontières disciplinaires ont fait place à des interfaces thématiques communes à plusieurs disciplines, ce qui crée des espaces communs autour d'objets scientifiques.* Cette frontière n'est pas tant « un état de fait » qu'un « lieu de tension, à la fois structurant sur le plan des disciplines, des objets, des pratiques, et nécessaire dans des carrières de chercheurs, entre des niveaux d'appréhension des objets, entre des pratiques collaboratives concrètes. Les frontières apparaissent au niveau local ou institutionnel, individuel ou collectif. Elles sont des lieux particulièrement significatifs de ce qui fait la spécificité de l'activité de recherche » (Fleury et Hert, 2003).

C'est alors que le territoire en vient davantage à se définir par un objet (souvent lié à un besoin social) que par le dénominateur disciplinaire. Par exemple, la recherche sur les inégalités s'est affirmée comme une préoccupation intégrée aux Sciences de l'éducation et de la formation, tout ayant fait et en faisant toujours l'objet de travaux philosophiques et d'études sociologiques, notamment. On assiste aussi bien dans l'enseignement que dans la recherche à une interpénétration des méthodes et des thématiques. Des départements de sociologie proposent des masters en ingénierie de la formation ; les intitulés de postes d'enseignants-chercheurs recrutés profilent « philosophie du handicap », « philosophie et psychanalyse », ce qui constitue une nouveauté par rapport à une époque, pas si lointaine, où ces intitulés décrivaient des espaces de rencontres interdisciplinaires, où les expertises dialoguaient et collaboraient mais dans la limite du périmètre méthodologique et du champ de compétences associé qu'elles se reconnaissaient. Les thèses de doctorat, bien qu'inscrites dans un champ disciplinaire (on devient toujours « docteur ès... ») convoquent et associent souvent plusieurs approches disciplinaires, selon une tendance qui dépasse les seules sciences de l'éducation et de la formation. Ce que décrivent Boutier et al. dès 2006, constatant « une subdivision toujours plus poussée des spécialisations disciplinaires et l'émergence simultanée de paradigmes trans- ou interdisciplinaires », avec néanmoins en toile de fond le problème tant politique qu'épistémologique de « la renégociation des périmètres universitaires des disciplines et leur poids fonctionnel au sein des institutions de savoir » (*Op. cit.*, 2006).

Avec l'évolution récente de la dénomination de ce champ disciplinaire des SEF se trouve actualisée la réflexion sur ce qui en fait le propre, pas seulement pour évaluer le périmètre de la recherche qui l'anime, mais aussi au nom du principe d'hospitalité, qui anime toute démarche éducative, envers les nouveaux-venus, étudiantes et étudiants accueillis chaque année au sein de ce territoire. Car trois éléments apparaissent de manière très récurrente :

- Les publics estudiantins arrivent en SEF avec en tête un seul aspect du territoire qu'elles recouvrent, dont ils font la partie valant pour le tout (notamment le professorat des écoles et l'enseignement en général)

- Les publics étudiantins qui envisagent leur recherche en master (et ce, qu'ils viennent d'une licence SEF ou d'un autre parcours) en viennent souvent à s'interroger si le sujet qui les intéresse « fait bien partie ou pas des SEF ».
- Les publics étudiantins qui sortent de licence ou de master s'interrogent sur leur aire d'employabilité.

Ces tendances ressortent des données collectées à travers le réseau créé autour des anciens étudiants du département de sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Haute-Alsace, qui participent au « Projet de suivi des diplômés de Sciences de l'éducation et de la formation », mis en place sur la base du volontariat depuis 2019 (68 inscrits). L'une des vertus de ce réseau est d'offrir une longitudinalité tout à fait précieuse pour appréhender l'évolution du regard des anciens quant à leurs propres conceptions du cursus, et surtout du différentiel perçu, dans le temps, entre le territoire imaginé et le territoire réel de l'employabilité par les SEF.

2. La « dialectique de la carte et du territoire » comme fil de trame des cursus en Sciences de l'éducation et de la formation

La formule est célèbre. Mais que signifie-t-elle et comment prend-elle sens ici ? Elle permet de signaler un indispensable discernement à mener, auquel Epictète appelle dès le *Manuel* : il y a ce qui est « représentation » et ce qui est « réalité ». La carte est l'objet qui rend possible une supervision aux fins de s'orienter. Sa vocation n'est pas de tromper, bien au contraire : elle doit aider à aborder le réel – dont elle ne restitue pas tous les reliefs, toutes les aspérités, ni non plus toutes les failles et les sentiers secrets. Elle est le moyen d'une réflexivité, car elle rend possible des allers-retours comparatifs entre ce qu'elle donne à voir et ce que l'on voit en conditions réelles, c'est-à-dire en arpentant les territoires. La carte est un prélude au voyage tout autant qu'une possibilité de *s'y voir autrement* une fois qu'on y est engagé ; elle est une aide et une incitation au recul, tout comme ses limites intrinsèques rappellent qu'elle ne se suffit pas à elle-même. L'École de Palo Alto et plus particulièrement Watzlawick en font le fondement d'une approche spécifique de la sémantique générale : « le territoire constitue la réalité de premier ordre alors que la carte représente la réalité de second ordre » (Kourilsky, 2014 : 7). La carte n'est pas toujours un donné, c'est aussi un « reconstitué » par le voyageur lui-même. La carte, c'est donc une configuration du territoire, qui est le reflet d'une construction par le sujet lui-même : c'est donc l'espace d'une intervention éducative. Si on peut envisager les sciences de l'éducation et de la formation à l'articulation de la carte et du territoire, c'est sans doute parce qu'il leur revient – c'est leur vocation historique – d'organiser, d'accompagner ces allers-retours entre la carte et le territoire, dans une alternance qu'elle sait formative.

Mais quelle est la carte ? Quels sont les territoires ? Si l'on part du principe que la carte est une représentation façonnée-façonnante, la carte commence par être leur territoire présumé par les étudiants qui s'y inscrivent : ils l'abordent selon une carte qui s'avère souvent partielle, parce qu'elle les identifie souvent plus à un secteur qu'à un territoire. C'est une constante qui se dégage des entretiens réflexifs avec nos anciennes et nos anciens. Un secteur au sens économique ou d'activité, dans l'idée d'un ensemble d'activités et d'entreprises qui appartiennent à une même catégorie. En L1, une infime part des étudiants aborde les SEF dans l'idée qu'elles constituent un champ disciplinaire complexe, c'est-à-dire dans l'optique d'un territoire disciplinaire qui ouvre à d'autres territoires professionnels – du fait de la transversalité des compétences que l'on y développe.

Nous pensons la dialectique de la carte et du territoire comme un enjeu formatif double :

Prendre conscience de la partialité de la carte en début de cursus, et s'éveiller à la notion de territoire disciplinaire complexe, aboutissant à des territoires de professionnalisation connus et à explorer.

- Il suppose la disponibilité des publics en formation à se saisir de leurs propres représentations (en prendre conscience, les confronter à d'autres) de manière auto-critique. Ce processus s'avère souvent silencieux (son déclenchement intervient plus ou moins tôt dans le cursus licence) mais il s'avère assez spectaculaire, ne serait-ce qu'en comparant la proportion du public mulhousien de L1 se destinant au professorat des écoles avec celle des L3 se destinant encore à cette profession 2 ans après (proportion en baisse d'au moins 40% (tendances recueillies dans le cadre du suivi des anciens).
- Il s'appuie sur le travail sur et avec les représentations accompagné par les enseignants dans le cadre de la formation, qui aide à rencontrer les territoires de l'EF par les stages, la fréquentation de témoins, les activités comme le Projet Professionnel Personnalisé et la visite d'organismes. Mettre la carte à jour

représente une forme d'éveil, susceptible d'être *kairique*¹, c'est-à-dire propice à la perception d'opportunités.

- Conçue comme une alternance formative entre la carte et les territoires, cette dialectique peut être mise à profit, tant comme un éveil à la constitution des savoirs (qui se fondent sur un aller-retour entre la pensée et l'expérience) que comme un éveil à ce que représente la formation tout au long de la vie, car le territoire des SEF doit aussi sa complexité à celle des besoins en formation qui varient selon les âges et les passages de la vie.

L'aboutissement de cette démarche est au moins autant l'effort pour tendre vers une adéquation de la carte avec le réel, qui demeure complexe – surtout avec les territoires inexplorés voire insoupçonnés qui pourraient cependant être intégrés à une carte, qui devient aussi celle des possibles – que la conviction qu'il y a une place à y trouver : ce qui fait l'insertion au sens plein.

3. La pluridisciplinarité comme clé de la posture : du multiple à l'un

Se former aux Sciences de l'éducation, ce n'est pas seulement apprendre à se situer dans la géographie très diversifiée de ce pays ; c'est aussi apprendre à l'habiter, apprendre à s'y projeter.

Habiter, nous rappelle Lefebvre, suppose de s'appropriier un espace, et pour cela de faire face à une forme de conflit. Car l'habiter requiert de trouver une synthèse entre l'espace neutre et l'espace familial. Avant d'habiter, pour habiter, il faut trouver quoi faire des contraintes d'un espace qui m'accueille. La manière d'en sortir suggérée par Lefebvre est particulièrement stimulante : ce conflit « se résout généralement pour les intéressés sur un autre plan, celui de l'imagination et de l'imaginaire. » (Lefebvre, 1977 : 223). Il existe donc dans l' « habiter » une forme de conciliation à mener, équilibre entre le soi et le social, une attention à ce qui fait l'environnement, le milieu. Nous pourrions dire que ce processus conduit à transformer l'altérité problématique d'un territoire en un « *oïkos* », qui renvoie à l'idée de « maison », mais aussi de « patrimoine » et désigne d'une manière générale l'ensemble de biens et d'hommes rattachés à un même lieu d'habitation et de production.

Comment les sciences de l'éducation peuvent-elles alors représenter un territoire propédeutique à l'accès – à « l'habiter » – d'un autre, celui de la professionnalisation ? On peut l'envisager d'au moins trois manières.

- *En agissant sur l'imaginaire*

Côtoyer des approches disciplinaires réunies autour d'un objet lui-même difficile à circonscrire agit sur l'imaginaire en formation et l'imaginaire en projection. Dans la population estudiantine des sciences de l'éducation de l'UHA, nous avons pu constater l'évolution d'un imaginaire, particulièrement au fil des trois années de licence. Par imaginaire, nous entendons ici un univers de représentations associées aux sciences de l'éducation, (les images que l'on se fait de ce à quoi elles forment, de l'étendue des compétences qu'elles peuvent permettre de développer, des champs dans lesquels il est possible de les réinvestir), et qui a un lien assez direct avec la manière dont ce public étudiant se projette ensuite dans un imaginaire professionnel, souvent beaucoup plus vaste et diversifié à l'issue de la formation de licence qu'il ne l'était au début, et qui se manifeste par une décroissance forte du projet de devenir enseignant de 1^{er} degré entre la première et la troisième année – plus de 50% de réorientations du projet professionnel étant constatées. L'abandon du projet de devenir professeur des écoles n'est pas pour autant signe de désarroi, puisque s'y substituent de nouveaux projets professionnels dans le champ de l'éducation et de la formation, de l'intervention socio-éducative, de la formation continue, de l'insertion, de l'accompagnement de publics spécifiques, avec un taux d'employabilité remarquable à la sortie de la licence et du master (près de 80% pour 78 personnes ayant accepté de participer au projet de suivi étudiant que nous avons initié depuis 2018). « Tout imaginaire », écrit Sartre, « paraît “sur fond de monde”, mais réciproquement toute appréhension du réel comme monde implique un dépassement caché vers l'imaginaire » (Sartre, 2017 : 238) ; autrement dit, l'imaginaire et le monde s'entrecroisent. C'est une certaine transformation dans la vision du réel qui rend possible l'avènement d'un imaginaire neuf, et lorsque cet imaginaire est investi dans le réel, il l'enrichit de possibilités nouvelles qui font elles-mêmes école pour les autres générations d'étudiants, qui osent se projeter ensuite à leur tour vers d'autres carrières et d'autres terrains professionnels dans les domaines de l'éducation et de la formation.

¹ Du grec « *kairos* », qui désigne l'occasion opportune.

- *En intégrant une pluralité de normativités disciplinaires*

La diversité des approches disciplinaires en sciences de l'éducation permet de s'initier à différents objets de recherche, de natures très différentes. Les objets de la psychologie de l'éducation, par exemple, ne sont pas ceux de la sociologie de l'éducation ou de la philosophie de l'éducation. Si elles doivent concourir à expliquer des phénomènes se rapportant aux problématiques larges de l'éducation et de la formation, ces disciplines requièrent des méthodes, adaptées à leurs objets, c'est-à-dire susceptibles de les atteindre pour en élaborer une connaissance. Les différentes approches disciplinaires et méthodologiques se pondèrent entre elles et peuvent se construire en échos comme se relativiser. La connaissance de plusieurs normativités disciplinaires favorise une adaptabilité des étudiants de SEF, la multiplicité de leurs références méthodologiques leur offrant une possibilité de recul et de choix parmi plusieurs modes d'analyses et d'appréhension du réel qui ne structureront pas une pensée dogmatique, mais plutôt multimodale. C'est en ce sens qu'une professionnalisation peut se trouver facilitée, dans des métiers de l'humain où l'analyse des situations et l'originalité de pensées capables de trouver des compromis ou d'inventer des solutions est évidemment attendue. Les différentes régions disciplinaires que regroupe le territoire des sciences de l'éducation et de la formation proposent une géographie contrastée qui est en elle-même initiatrice de la diversité des territoires professionnels susceptibles de mettre à profit les compétences acquises en formation. Il y a donc ici une forme de parallélisme entre l'exploration des territoires disciplinaires et la découverte des champs professionnels.

- *En contribuant à définir des postures protéiformes*

La posture représente une manière de donner corps, d'incarner un professionnel, qu'il soit accompagnant, enseignant, aidant, formateur... La posture traduit un engagement du *je* qui se traduit dans une manière d'habiter les espaces relationnels de l'intervention éducative. « La posture », explique Bouchereau, « c'est ce qui dans le général d'une pratique s'imisce de tout à fait particulier et même d'unique » (2016 : 21). Nous pensons qu'il y a un lien tout à fait fondamental entre la définition d'une posture – qui est à la fois générale tout en devant s'actualiser au gré des situations et donc se concevoir aussi comme un « art de l'instant » (*Ibid.*) – et le caractère propédeutique de la culture pluridisciplinaire des sciences de l'éducation. L'essentiel des feedbacks recueillis grâce au Projet de suivi des étudiants semble confirmer ce lien. L'employabilité est importante à la sortie du cursus SEF, mais dans des profils de postes très hétérogènes (intervention sociale, fonctions d'accompagnement, conseil en insertion, enseignement, ingénierie de projets) où les étudiants s'installent (73% occupent toujours le poste sur lequel ils ont été recrutés à la sortie de leurs études en SEF). Passés par ce même cursus, ils savent néanmoins s'adapter à des environnements professionnels différents, et commentent leur vécu en formation universitaire en faisant remarquer que la diversité des cours reçus et des domaines abordés leur a permis de se constituer un répertoire dans lequel ils puisent régulièrement pour remplir les missions de leur poste. Il va de soi que la posture ne saurait résulter de la seule « application » de choses apprises, puisqu'elle se définit comme un art d'incarner et s'actualise en permanence ; toutefois, un processus de professionnalisation a pu s'opérer par la formation et sa dimension réflexive, qui ont pu disposer à l'appropriation d'une identité professionnelle. C'est d'ailleurs cet aspect que vont tenter d'évaluer plus précisément les recherches que nous menons sur le Projet de suivi étudiant.

Le territoire disciplinaire des SEF est, au fond, difficile à circonscrire. Combien de sujets de mémoires de master sont abordés avec cette question : « mais sommes-nous bien toujours en sciences de l'éducation si l'on traite de cette problématique ? », ce qui tend à montrer que les étudiants engagés dans ce cursus, qu'ils l'aient intégré dans le cadre de la formation initiale ou continue, en viennent régulièrement à s'interroger sur les liens de sens entre la discipline et ses champs d'application. Le pivot de cette relation pourrait être la notion de compétence, qui contextualise les savoirs, autrement dit permet de les inscrire dans la transversalité de domaines professionnels qui ne font pourtant pas apparaître d'interfaces avec les SEF. Elle peut aussi permettre de se projeter vers de nouveaux territoires de professionnalisation, avec de nouveaux métiers à inventer.

Bibliographie

- Bouchereau, X. (2016). *La posture éducative*. Toulouse : Erès.
- Boutier, J., Passeron, J.-C. & Revel, J. (dir.) (2006). *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris : EHESS éditions.
- Epictète. (2015). *Manuel*. Paris : GF-Flammarion.

- Fleury, B. & Hert, P. (2003). Frontières disciplinaires. *Questions de communication*, 3, 3-9.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). Sciences de l'éducation, entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation*. (pp.7-25). Bruxelles : De Boeck.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue, à propos des médias et des technologies éducatives, *L'année sociologique*, 51(2), 391-410.
- Kourilsky, F. (2014), *Du désir au plaisir de changer*, Paris : Dunod.
- Lefebvre, H. (1977). *Du rural à l'urbain*. Paris : Anthropos.
- Platon. (2018). *Parménide*. Paris : GF-Flammarion.
- Ripoll, F. et Veschambre, V. (2002). Face à l'hégémonie du territoire : éléments pour une réflexion critique. In Y. Jean & C. Calenge (dir.), *Lire les territoires*. (pp.261-288). Tours : Publications de la MSH.
- Sartre, J.-P. (2017). *L'imaginaire*. Paris : Gallimard.

**LE GROUPE EXPERIMENTAL DE PEDAGOGIE ACTIVE ET FONCTIONNELLE DU 20^E
ARRONDISSEMENT DE PARIS (1962-1972) : UN LABORATOIRE POUR LA FORMATION DES
ENSEIGNANTS ?**

Delphine Patry, Université de Rouen, CIRNEF (EA 7454)

Mots-clés : Formation des enseignants, expérimentation pédagogique, Education nouvelle, circonscription d'inspection, territoire

Résumé. En 1962, Robert Gloton (1906-1986), Inspecteur des écoles primaires impulse et coordonne le groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du 20^e arrondissement de Paris (groupe expérimental) à une période de démocratisation de l'enseignement. Si l'un des objectifs de Robert Gloton, entre 1962 et 1972, est de faire de ce groupe expérimental, un levier d'une rénovation pédagogique de grande envergure en mettant en pratique certaines idées du mouvement de l'Education nouvelle, il pense notamment y parvenir en mettant en place des dispositifs pour former les enseignants, créer une émulation de groupe et modifier les pratiques enseignantes dans sa circonscription.

Cet article analyse les dispositifs de formation mis en place dans une perspective de travail coopératif par et pour les enseignants au sein du groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du 20^e arrondissement de Paris (groupe expérimental) entre 1962 et 1972. Ainsi nous tenterons de répondre aux questionnements suivants : comment les enseignants du groupe expérimental se sont-ils formés aux techniques nouvelles et au travail collectif ? Ces dispositifs de formation ont-ils eu un effet sur les pratiques enseignantes au sein du groupe expérimental ? Les enseignants de la circonscription qui n'appartenaient pas au groupe ont-ils été influencés par les méthodes de Robert Gloton (1906-1986), l'Inspecteur des écoles primaires dans la circonscription ?

Nous nous appuyons sur les écrits de Robert Gloton (Gloton, 1964, 1965, 1970, 1979), les archives de l'école de la rue Vitruve et de l'école de la rue Le Vau (les deux écoles principales du groupe expérimental), le bulletin *Dialogue* et à partir de plusieurs entretiens avec certains des acteurs de cette période.

Dans une première partie, il s'agit d'étudier les positions et les décisions de Robert Gloton pour former les enseignants de ce groupe entre 1962 et 1964, dans une deuxième partie nous analysons les dispositifs de formation mis en place au sein du groupe expérimental entre 1965-1967 et dans une troisième partie, il s'agit de s'interroger sur l'influence du groupe expérimental pour la formation des enseignants de la circonscription du 20^e arrondissement de Paris entre 1968 et 1972.

Avant d'aborder la question de la formation des enseignants au sein du groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du 20^e arrondissement, un retour sur l'instauration de ce groupe s'impose pour comprendre les dispositifs de formation des enseignants mis en place sur la période 1962-1972. Lorsque Robert Gloton, Inspecteur des écoles primaires et vice-président du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), est muté en 1959 dans la 39^e circonscription de Paris située dans le 20^e arrondissement, il a déjà mené deux expériences pédagogiques entre 1945 et 1958 dans l'enseignement public dans deux autres circonscriptions : dans la Marne et dans l'Eure (Monin, 2019 ; Patry, 2019) dans le but de transformer les pratiques pédagogiques des enseignants et de les initier à certaines méthodes et aux techniques du mouvement de l'Education nouvelle.

Si l'un des objectifs de Robert Gloton est de faire de ce groupe expérimental du 20^e, un levier d'une rénovation pédagogique de grande envergure en mettant en pratique certaines idées du mouvement de l'Education nouvelle, il pense notamment y parvenir en mettant en place des dispositifs pour former les enseignants et créer une émulation de groupe avec l'ambition de faire « tâche d'huile » dans l'arrondissement et de changer en profondeur les méthodes pédagogiques au sein de l'enseignement public. En 1959, la circonscription du 20^e comprend toutes les écoles de garçons de l'arrondissement, ainsi que les collèges d'enseignement général, technique et commercial, et les écoles de Pierrefitte, rapidement remplacées par celles de Bagnolet en banlieue parisienne (Gloton, 1979). Par ailleurs, une autre circonscription concerne les écoles de filles de l'arrondissement.

1. La formation des enseignants des classes expérimentales de 1962 à 1964

Au début de l'expérience en 1961-1962, un des objectifs de Robert Gloton est de rassembler les enseignants de la circonscription intéressés pour changer leurs pratiques pédagogiques et participer à son projet. Il entreprend donc de déplacer et de muter des enseignants volontaires pour créer des équipes dans les écoles favorables aux changements.

L'école Vitruve semble un terrain propice pour instaurer dans un premier temps son projet de classes expérimentales. Le directeur de l'école Monsieur Finet et Robert Gloton se sont connus à l'École normale d'instituteurs d'Auteuil et il lui donne son accord. L'école est située dans un quartier très défavorisé du 20^e arrondissement de Paris et elle compte beaucoup d'enfants en échec scolaire avec un taux de redoublement important ce qui permet à Robert Gloton d'obtenir toutes les autorisations nécessaires de la part du Directeur de l'enseignement de la Seine Eugène Hepp. Gloton écrit : « Même quand les statistiques officielles révélaient 30% de redoublants en CP – les échecs préfabriqués – pour atteindre plus de 50% au CM2, les enfants mettaient en moyenne 7 ans et 1 mois pour parcourir les cinq années assignées à l'école élémentaire selon les normes. » (1979 : 206). Il écrit également : « Dans cette circonscription 50% des effectifs de CM2 entrent en 6e, âgés de 11 à 12 ans, alors que la moyenne pour la Seine est de 64% et que les psycho-pédagogues estiment à 75% le nombre d'enfants possédant les aptitudes nécessaires à l'étude du second degré. » (1965 : 31).

Dans un premier temps, pour l'instauration de son projet de classes expérimentales, Robert Gloton envisage donc de privilégier l'école Vitruve et des classes de Fin d'Étude Primaire de plusieurs écoles de la circonscription (Riblette et Sorbier) qui deviennent ensuite des classes de transition et terminales à partir de 1963.

Comment Robert Gloton envisage-t-il la formation des enseignants au début de l'expérience ? Il écrivait en 1965 dans le courrier de la recherche pédagogique : « La circonscription d'Inspecteur primaire constitue l'unité pédagogique de base de l'enseignement primaire. Comment aborder le problème d'une réforme pédagogique à ce niveau ? Il s'agit d'une part, d'un travail d'information et de formation des maîtres comprenant : l'adaptation des normaliens sortants à l'activité pratique, la formation professionnelle des remplaçants, le recyclage des maîtres en exercice. » (1965 : 32).

Josette Broquet est la première enseignante à être mutée de son poste en banlieue parisienne à Bagnolet à l'école Vitruve à la demande de Robert Gloton en 1961 (Patry, 2021). Selon elle Robert Gloton disait : « C'est toujours les mêmes qui échouent à l'école, débrouillez-vous pour qu'ils réussissent ». Les enseignants de l'école Vitruve avaient alors deux contraintes : travailler en équipe et modifier les méthodes pédagogiques.

En 1963 les enseignants de l'école de la rue Le Vau rejoignent le projet de classes expérimentales. Ces deux écoles ainsi que les enseignants de classes de transition et terminales de plusieurs écoles forment ce que Robert Gloton appelle le groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du 20^e arrondissement. En 1964, une classe de 6^e du collège attenant à l'école Vitruve devient aussi expérimentale, puis une classe de 5^e en 1965.

Dans le cadre des classes expérimentales, des chercheurs de l'Institut pédagogique national sont également présents sur le terrain à la fois pour mener des enquêtes mais également pour apporter une aide pédagogique aux enseignants. C'est le cas également de Raymond Devos le conseiller pédagogique de la circonscription qui est un spécialiste des mathématiques. Le principe est donc que les enseignants travaillent en équipe au sein des écoles et se forment entre pairs pour modifier leurs pratiques pédagogiques. Quels sont les dispositifs mis en place par la suite dans la circonscription pour favoriser le travail coopératif des enseignants ? Et quels sont leurs effets ?

2. La constitution d'un groupe : élargissement du cercle ? 1965-1967

Le principe qui est plébiscité au sein du groupe expérimental s'apparente à une coopération des enseignants par l'intermédiaire de différentes réunions : des réunions verticales, des réunions horizontales et des réunions générales qui organisent les discussions et qui structurent la formation de tous les membres. Robert Gloton, en tant qu'Inspecteur de la circonscription, est le président du groupe expérimental. Une fois par mois, il préside une réunion générale qui a lieu le jeudi après-midi¹. Cette réunion rassemble tous les enseignants de toutes les classes du groupe expérimental soit 34 classes au total aux environs des années 1966-1968. Un ordre du jour est transmis en amont de la réunion. D'autres réunions sont organisées : les réunions horizontales rassemblent les équipes enseignantes de mêmes niveaux et sont organisées tous les 15 jours. Les réunions verticales hebdomadaires réunissent les enseignants de chaque école. Dans le cadre de ces réunions, il est question

¹ Journée libérée pour les élèves jusqu'en 1972, avant d'être remplacée par le mercredi après-midi.

d'échanges, de dialogue, de partage de pratiques pédagogiques par les enseignants dans leur classe et selon les niveaux. Les réunions font l'objet de comptes-rendus qui sont diffusés dans le groupe expérimental. Malgré ces réunions et ces tentatives de coopération, changer les pratiques pédagogiques semble difficile pour de nombreux enseignants même volontaires pour participer à l'expérience².

En 1964, le bulletin *Dialogue*³ est créé et coordonné par Raymond Millot⁴, un enseignant de l'école Vitruve. Ce bulletin permet aux enseignants de rédiger des articles sur leurs expérimentations pédagogiques et de diffuser de nouvelles méthodes et/ou techniques. Ce bulletin vise également à élargir le cercle du groupe expérimental vers d'autres enseignants de l'Est parisiens mais aussi vers des acteurs d'écoles nouvelles (Ecole Decroly, Ecole de la Source à Meudon, Ecole nouvelle d'Antony). L'éditorial de Robert Gloton dans le premier numéro du bulletin encourage les enseignants du secteur de l'Est parisien à participer à l'expérience pour s'engager vers un renouveau de la pédagogie : « Il s'agit aussi d'une intention qui vise plus haut et plus loin qu'à une simple publication. Il n'est pas indifférent que cette initiative se situe sous le signe du « Dialogue », dialogue dont ressentent de plus en plus le besoin tous ceux qui prennent conscience que « l'école de papa » a vécu ; qu'avec ses programmes dont l'esprit sinon la lettre n'a pas changé depuis quarante ans, qu'avec ses méthodes qui faisaient merveilles autrefois, qu'avec un enseignement pour ceux qui le donne ont de plus en plus de mal à concevoir à quelles fins précises il conduit, elle ne répond ni aux conditions, ni aux exigences du monde moderne. » (1964 : 1)

Dans le groupe expérimental, l'influence des acteurs du GFEN est de plus en plus marquée. Si au début de l'expérience en 1962, il est peu question de ce mouvement d'Education nouvelle, bien que Robert Gloton en soit le vice-président depuis 1955, dès 1965 plusieurs acteurs membres du GFEN et du PCF deviennent directeurs d'école (Henri Bassis à l'école Bretonneau et Jean Barberet à l'école Le Vau)⁵. Cette influence se manifeste notamment par la reprise du bulletin *Dialogue* en 1966 par la section parisienne du GFEN et par les préoccupations du GFEN qui deviennent également celles du groupe expérimental. On observe donc une porosité implicite entre groupe expérimental et membre du GFEN même si tous les membres du groupe expérimental n'y adhèrent pas.

En 1966, pour compléter la formation des enseignants, des interventions de spécialistes sont également organisées au sein de la circonscription notamment celles de Nicole Picard (Picard, 1966) sur les mathématiques et de Michel Lobrot sur les problèmes de la lecture⁶.

En 1970, Robert Gloton écrivait : « Dans le cadre de ces réunions le groupe dispose d'autres moyens pour nourrir le dialogue : démonstrations et visites de classes, discussions sur documents (bandes magnétiques etc.) ; Mais l'essentiel reste les réunions hebdomadaires qui, elles aussi, ont pris des formes plus souples et adaptatives. » (1970 : 58). Ce travail coopératif de formation des enseignants au sein du groupe expérimental se diffuse-t-il auprès des enseignants dans le reste de la circonscription ?

3. L'après Mai 68 dans la circonscription : une ouverture ?

Avant 1968, d'après Robert Gloton, le clivage entre les enseignants du groupe expérimental et les enseignants des autres classes de la circonscription était important : « Malgré les prises de position destinées à sécuriser les maîtres, malgré les encouragements, les invitations à se rendre en stages dans les classes expérimentales, rien

² Entretien avec Josette Broquet enregistré le 26 juin 2020 ; Lettre dactylographiée de Madame et Monsieur Millot et lettre dactylographiée de Robert Gloton, 1965, Archives Vitruve, Les années 1960, VIT. 01.

³ Le Bulletin *Dialogue* est publié d'octobre 1964 à novembre-décembre 1967. Il compte 15 numéros.

⁴ Raymond Millot (1926-) est un instituteur de l'école Vitruve entre 1963 et 1971. Dès 1971, il coordonne les écoles ouvertes de la Villeneuve de Grenoble avec Rolande Millot. Il a participé en tant que rédacteur en chef au bulletin *Dialogue* et à la revue *Interéducation*, pour lesquels, il a rédigé de nombreux articles. Il est retraité de l'Education nationale depuis 1989 et a continué dans les années 1980 à s'investir au sein de l'association française pour la lecture (AFL). Il est également auteur de livres pour la jeunesse sous le pseudonyme de Martin Liber en collaboration avec sa fille Jenny Millot.

⁵ Henri Bassis (1916-1992) était instituteur, puis directeur de l'école de la rue Bretonneau à partir de 1965. Il était poète, membre du GFEN, membre de la FEN-CGT et membre du Parti communiste français (PCF). Jean Barberet (1919-1998) était instituteur depuis 1946. Il militait au sein du SNI mais également au sein de la FEN-CGT. Il a toujours revendiqué son appartenance aux deux courants syndicaux. Il était membre du GFEN et il est devenu directeur de l'école de la rue Le Vau en 1967.

⁶ Une conférence débat de Michel Lobrot est organisée à l'école Bretonneau le 16 février 1967. Cf. compte-rendu dans le bulletin *Dialogue* n°13, 1967, 2-6.

n'avait changé au cours de ces années ; tout au plus pouvait-on relever quelques petites innovations d'ordre technique – texte libre ou poste mural d'observation – sans que soient en quoi que ce soit mis en cause l'esprit, les finalités ou les méthodes. » (1970 : 63).

Mais les événements de Mai 68 créent une émulation dans toute la circonscription : il apparaît une forte mobilisation qui fédère les enseignants et leur permet de voir le métier et les pratiques pédagogiques sous un autre angle. Des réunions sont organisées dans les écoles de l'arrondissement et des grèves ont eu lieu. Robert Gloton écrivait : « Spontanément, tous ces hommes et ces femmes, tous ces maîtres qui semblaient s'accrocher au passé, tous s'installèrent dans la grève et dans le rêve, occupèrent les écoles et y passèrent plus de temps que s'ils avaient fait classe, en réunions, débats, séances de travail qui n'en finissaient pas. [...] Je passais des journées entières à l'IPN, devenu pour la circonstance L'Institut populaire national, où siégeaient les états-majors de la révolution pédagogique, où s'élaboraient les pétitions, les proclamations incendiaires dont les signataires seraient bientôt fichés en bonne place dans la mémoire de la haute administration. » (1979 : 239).

A la rentrée 1968, deux nouveautés instaurées par Robert Gloton dans la circonscription permettent de développer la formation coopérative des enseignants et leurs investissements pour modifier leurs pratiques : les 27+3 (Omnès, 1968 ; GFEN, 1969a, 1969b, 1969c) et l'inspection collective (Gloton, 1970). La rentrée 1968 c'est aussi la mixité qui est mise en place dans les écoles du 20^e arrondissement sous l'impulsion de Robert Gloton.

Les événements de Mai 68 ont vraisemblablement libéré la parole des enseignants et le dispositif des 27 heures de présence en classe accompagnées de 3h de réunion hebdomadaire pour les équipes enseignantes ont favorisé les échanges de pratiques professionnelles. Un entretien avec deux enseignantes à la retraite⁷, qui travaillaient à l'école Maryse Hilsz dans le 20^e arrondissement dans les années 1960 et 1970 et qui ne faisait pas partie du groupe expérimental montre que les événements de Mai 68 et les dispositifs de formation instaurés par Robert Gloton ont modifié les pratiques des enseignants également en dehors du groupe expérimental. D'après le témoignage de l'une des enseignantes sur les 27+3 : « C'est comme ça qu'on a commencé à discuter précisément.⁸ » Pour Gloton l'unité pédagogique doit devenir dans la circonscription l'unité de l'établissement pour que les enseignants puissent travailler en équipe à l'échelle d'une école et non plus de la classe : « Il doit en résulter pour les maîtres une prise de conscience nouvelle de leur solidarité et de leur responsabilité collective, mais aussi le besoin d'une extension de leurs responsabilités personnelles et de leur liberté d'action. » (1970 : 70).

L'inspection collective d'établissement consistait pour l'année 1968-1969 à une visite annoncée de l'inspecteur qui se déroulait en plusieurs étapes et plusieurs jours :

« a) Une étude des problèmes généraux concernant le fonctionnement de l'école avec le chef d'établissement et le représentant des enseignants pour les questions les concernant.
b) Une visite successive de toutes les classes (une heure par classe : présentation d'une leçon ou exercice librement choisi par l'enseignant puis un entretien libre de l'enseignant avec le directeur et l'inspecteur).
c) Puis un travail de synthèse réunissant l'inspecteur, les directeurs et l'ensemble des enseignants le samedi après-midi. » (Gloton, 1970 : 71). Pour les enseignantes de l'école Maryse Hilsz c'était une inspection collective par niveau : « Chacun assistait à l'inspection collective de l'autre et à la fin on discutait. Et Gloton nous laissait dire d'abord ce que nous on pensait. Il n'intervenait qu'après [...] L'inspection collective était intéressante parce que dans ce travail on n'a pas souvent l'occasion de voir ce qu'il se passe dans une autre classe. Et là, ça nous donnait la possibilité d'aller voir chez les uns chez les autres.⁹ »

Ces deux anciennes enseignantes de l'Ecole Maryse Hilsz témoignent d'une tentative de coopération entre les enseignants de cette école pour se mettre d'accord sur les programmes dans chaque niveau. Il avait été décidé que les enseignants suivraient les élèves pendant deux années. Ces réunions ont suscité des discussions sur les mathématiques avec la méthode Dienes ou celle de Nicole Picard en accord avec Raymond Devos le conseiller pédagogique de la circonscription. D'après elles, ces méthodes étaient intéressantes mais pas complètement satisfaisantes. Il est intéressant de remarquer également qu'elles pratiquaient à la fin des années 1960 les mêmes méthodes que celles expérimentées au sein du groupe expérimental depuis 1962, notamment la grammaire fonctionnelle et les autodictées. Ce qui peut s'expliquer par l'influence de Robert Gloton, par d'autres enseignants de la circonscription ou par la diffusion du bulletin *Dialogue* au sein de la circonscription.

⁷ Entretien avec EZ et NH enregistré le 8 mars 2020.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

Cependant, ce qui les a le plus marqué au cours de leur carrière professionnelle c'est la participation de toute l'équipe enseignante de l'école Maryse Hilsz à une expérimentation nationale en mathématiques organisée par l'INRP à partir de 1970. L'expérimentation consistait à se former à la méthode de mathématiques ERMEL¹⁰. Elles expérimentaient la méthode dans leur classe, elles suivaient des cours de mathématiques et les chercheurs observaient les classes, ce qui d'après leur témoignage a permis de modifier profondément la façon d'appréhender les différents apprentissages à dispenser dans la classe.

Conclusion 1971-1972 : fin de la coopération inter-écoles mais des changements durables dans la circonscription

Robert Gloton écrivait dans l'ouvrage coordonné par Louis Cros, *L'École nouvelle témoigne* : « L'isolement physique et moral de l'enseignant dans sa classe est certainement un des vices les plus graves de notre système universitaire. En regard on peut affirmer sans crainte d'être démenti que l'institution d'une équipe enseignante animatrice et responsable de toute action éducative a été l'idée la plus féconde pour le travail de recherche du groupe du 20^e. » (1970 : 57).

Le travail de coopération entre les enseignants impulsé par Robert Gloton d'abord au sein du groupe expérimental puis dans le reste de la circonscription dès la rentrée 1968, a modifié les pratiques pédagogiques des enseignants.

Cependant des divergences sont perceptibles entre les enseignants du groupe expérimental et les autres enseignants de la circonscription. Pour l'une des deux enseignantes de l'école Maryse Hilsz : « J'avais des échos de ce qui se passait à Vitruve et ça ne me plaisait pas.¹¹ » Mais des divergences persistent également au sein même du groupe expérimental sur les moyens et les finalités concernant les méthodes pédagogiques mises en place dans les différentes écoles du groupe (Patry, 2021).

Qu'est-ce qui a empêché de faire « tâche d'huile » dans tout l'arrondissement pour le développement de la formation des enseignants et un travail coopératif plus étendu dans toutes les écoles de la circonscription ? On peut émettre l'hypothèse que les divergences politiques et syndicales n'ont pas favorisées la coopération de tous les enseignants de l'arrondissement. Ainsi la coopération entre les écoles du groupe expérimental ne perdure pas après le départ de Gloton à la retraite en 1971. On assiste ensuite à un repli des écoles sur elle-même qui continuent leurs expérimentations et les questionnements sur les pratiques enseignantes mais à l'échelle de chaque école et plus à l'échelle du groupe expérimental ou de la circonscription.

La recherche de pratiques pédagogiques différentes à l'échelle du groupe expérimental s'est diluée au fur et à mesure des années 1970 et au fur et à mesure des départs des différents acteurs de ces écoles. Cependant des traces de cette coopération persistent et perdurent dans les pratiques individuelles et au sein des équipes enseignantes dans les écoles du groupe mais également dans d'autres écoles de la circonscription jusque dans les années 1980 telles que : les réunions des équipes enseignantes, des liens avec les mouvements pédagogiques, des pratiques pédagogiques modifiées par certains enseignants, des projets initiés dans les classes et/ ou en partenariat avec des associations de quartier et un conseil de coopérative.

Bibliographie

- GFEN. (1969a). L'utilisation des 27+3. *Interéducation*, 7, 21-25.
- GFEN. (1969b). L'utilisation des 27+3 (suite). *Interéducation*, 8, 40-42.
- GFEN (1969c). L'utilisation des 27+3. *Interéducation*, 10, 31-32.
- Gloton, R. (1964). Éditorial. *Dialogue*, 1, 1.
- Gloton, G. (1965). Les écoles expérimentales du 20^e arrondissement de Paris. *Le courrier de la recherche pédagogique*, 26, 31-49.
- Gloton, R. (1979). *Au pays des enfants masqués*. Paris : Casterman
- Gloton, R. (1970). La rénovation pédagogique d'une circonscription d'inspection. In L. Cros, *L'école nouvelle témoigne* (pp.53-71). Paris : Casterman.

¹⁰ Equipe de recherche mathématique à l'école élémentaire (ERMEL) sous la responsabilité de Jacques Colomb, chef de travaux à l'INRP. Recherche INRP n°71.02.2.03.

¹¹ Entretien avec EZ et NH enregistré le 8 mars 2020.

- Gutierrez, L., Besse, L. & Prost, A. (dir.). (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Lethierry, H. (1986). *Education nouvelle : quelle histoire ! Un mouvement en mouvement : Le GFEN après Wallon*. Rodez : Editions Subervie.
- Monin, N. (2019). Robert Gloton : un militant pédagogique français entre progressisme et conservatisme. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 181-195.
- Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (dir.). (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern : Peter Lang.
- Omnès, P. (1968). Notre lutte pour les 27+3. *Interéducation*, 5, 53-54.
- Patry, D. (2019). Robert Gloton (1906-1986) : un artisan de l'Éducation nouvelle dans l'enseignement public ? *Éducation et socialisation*, 54, [En ligne].
- Patry, D. (2021). Josette Broquet, institutrice à l'école Vitruve (1962-1974). Une actrice engagée au sein du Groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du 20^e arrondissement de Paris ? *Spirale*, 68 (à paraître).
- Picard, N. (1966). Une initiation à la mathématique au cycle élémentaire, Pourquoi ? *Dialogue*, 7, 1-12.
- Robert, A. D. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Thématique : Travail éducatif partagé sur un territoire

**PRÉSENTATION D'UN DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL ET TERRITORIAL DE RACCROCHAGE
POUR LES ÉLÈVES VICTIMES DE HARCÈLEMENT**

Cécile Pedro* et Muriel Epstein**

* Université de La Réunion
Laboratoire ICARE

** CY Université
Laboratoire ÉMA

Mots-clés : Harcèlement, École, dispositif, collectif, territoire.

Résumé. Le harcèlement est un enjeu majeur de l'éducation et de la santé, partagé par les familles, le système scolaire et les territoires. Cette communication est réalisée dans le cadre d'un travail de recherche-action mené avec l'association *Les Centres Relier* qui lutte contre le harcèlement en soutien aux familles, à l'École et au territoire. L'objectif est de faire un état des lieux de la mise en place du dispositif proposé par l'association, sur les territoires, en identifiant de potentiels ajustements liés aux spécificités et aux invariances. Nous étudions également les alliances éducatives qui peuvent se développer entre les trois catégories d'acteurs impliqués. Nos recherches permettent de situer les invariances au sein du microsystème qui agit de manière directe sur l'enfant en situation de harcèlement ainsi que sur le fonctionnement du dispositif. À contrario, des spécificités sont ciblées au niveau des partenaires territoriaux qui agissent de manière indirecte sur l'enfant.

Selon Debarbieux (2012), un élève sur dix est victime de harcèlement en milieu scolaire, ce qui nécessite d'établir et d'appliquer des programmes efficaces contre les effets à long terme de ce phénomène aussi bien dans que hors les murs de l'école. C'est, en effet, un enjeu majeur de l'éducation et de la santé, partagé par les familles, le système scolaire et les territoires. Cette responsabilité distribuée (Garant et al, 2010) entre ces trois catégories d'acteurs, attire la focale sur la relation éducation et territoire dans ces actions éducatives ; sujet fréquemment abordé en sciences sociales (Ben-Ayed, 2018, Halter, 2007). Cette relation a été renforcée par les lois de décentralisation vers les territoires (Faure, 2019), et particulièrement avec l'apparition des politiques d'éducation prioritaire (Barthès et al, 2017). Des projets éducatifs favorisant les actions d'entreprises, d'associations, d'organismes de santé, se déploient au sein de ces politiques éducatives territoriales, etc. Dans ce cadre, l'association *Les Centres Relier* qui lutte contre le harcèlement tente de réfléchir à un dispositif similaire sur plusieurs territoires différents. Elle propose un dispositif mettant en alliance éducative des acteurs issus du monde de l'école mais aussi en dehors de l'école.

Cette communication est réalisée dans le cadre d'un travail de recherche-action mené avec l'association *Les Centres Relier*.

L'objectif de cette recherche est de faire un premier état des lieux de la mise en place d'un dispositif sur les territoires et d'identifier de potentiels ajustements liés aux spécificités et aux invariances de son déploiement en leur sein (Loncle, 2011). Par ailleurs, il s'agira également de s'interroger sur les alliances éducatives qui peuvent se développer entre les familles, les établissements scolaires et le territoire (Bronfenbrenner, 1979).

Cette contribution comporte trois parties. Tout d'abord, nous ferons un point théorique autour de l'ancrage des politiques éducatives et territoriales, de la question des alliances éducatives et de la reproductibilité d'un dispositif. Puis nous nous centrerons sur la méthodologie mise en place pour analyser le dispositif proposé par l'association *Les Centres Relier*, qui vient en soutien aux territoires en les positionnant comme partenaires principaux de l'école et des familles en vue de détecter et d'accompagner des enfants en situation de harcèlement. Enfin, nous traiterons les résultats émergés des deux premières parties.

1. Cadre théorique

1.1. Les projets éducatifs de territoire au sein des politiques éducatives et territoriales et les dispositifs territoriaux sous-jacents.

Depuis les lois de décentralisation des pouvoirs vers les territoires (ici définis comme ritualisés par les habitants, et juridiquement délimités (Faure, 2019)), de plus en plus de villes mènent des politiques internes qui mettent en relation l'éducation (par l'école et par la famille) et le territoire (par le biais d'association, d'organismes, d'entreprises, etc.). Ce processus de décentralisation vient ainsi renforcer ce lien (Ben Ayed, 2018), puisqu'il tend à favoriser les actions issues de communautés différentes (politiques, sociales, scolaires etc.) et qui vont devoir œuvrer ensemble autour d'objectifs communs (Thomazet et Mérini, 2014), pour favoriser l'épanouissement des jeunes. Ainsi, le territoire est un partenaire à part entière de la vie éducative des individus, l'amenant à devenir, de manière utopique (Bier, 2010), un « territoire apprenant » pour sa société, c'est-à-dire, un territoire contribuant à l'éducation de ses habitants.

Dans ces politiques, s'inscrivent des projets éducatifs de territoire (PEDT) qui sont au cœur des priorités territoriales, notamment depuis la construction des politiques publiques de l'éducation prioritaire (Barthès et al, 2017). Ces projets permettent d'accompagner les établissements scolaires et les familles tout en valorisant les actions du territoire. Ils sont essentiellement financés et portés politiquement par les villes et les organismes qui s'y trouvent. Pour autant, l'État a lui aussi un rôle majeur à jouer dans ces PEDT puisqu'il est dans l'obligation de composer avec les acteurs de la ville c'est-à-dire les collectivités territoriales mais aussi les associations (Halter, 2007) afin que les jeunes puissent être accompagnés tout au long de leur parcours éducatif que ce soit dans l'école ou hors école (Ben Ayed, 2018). De plus, les projets éducatifs de territoire favorisent les partenariats locaux entre les collectivités territoriales et le monde de l'école pour garantir la continuité éducative entre les projets d'école et les activités proposées aux enfants en dehors du temps scolaire. Ces PEDT rejoignent les questions politiques et sociales de l'espace physiquement délimité (Lussault et Lévy, 2013) par les habitants, autrement dit le territoire d'accueil d'une action ou d'un projet, pouvant être traduit par la ville ou la région.

Des dispositifs contribuant à l'organisation scolaire s'inscrivent dans les PEDT, afin d'accompagner les habitants du territoire dans des actions éducatives. L'étude de cas présentée ici, porte sur un des dispositifs chargés de prévenir le harcèlement sous toutes ses formes (Blaya, 2012), problématique inscrite dans le champ plus vaste de la prévention de la délinquance (Moignard, 2008), ou des violences à l'École.

1.2. Alliances éducatives au sein des dispositifs territoriaux : une approche écologique.

Des dispositifs territoriaux sont mis en place par le biais d'engagements contractuels et de conventions entre les collectivités, les services de l'État et les autres partenaires de l'école, mais aussi du milieu familial, d'associations, d'entreprises, etc.¹ Ce partenariat fait émerger des alliances éducatives entre l'école et le « hors l'école ». Autrement dit, ces alliances élargissent le spectre de la communauté éducative, et permettent le développement d'un leadership distribué des responsabilités collectives (Garant & al, 2010).

Dans une approche écologique, il serait intéressant de questionner les liens qui se créent entre des acteurs issus de mondes professionnels et personnels différents, et qui vont ensemble, avancer vers un but commun (Thomazet et Mérini, 2014) en tenant compte de leur marge de liberté, en mettant en place des stratégies de coopération (Crozier et Friedberg, 1977). Pour aller vers une approche écologique du système social, Urie Bronfenbrenner (1979), nous invite à penser l'environnement comme facteur de développement pour l'individu, tout autant que l'individu lui-même, influencerait cet environnement. Il a, par ailleurs, proposé un modèle écosystémique de lecture de ces interactions entre l'individu et son environnement. En effet, le chercheur a découpé l'environnement social de l'individu, en différents systèmes qui agissent directement ou indirectement sur son développement. En mettant l'individu au cœur de ces différents strates systémiques, Bronfenbrenner (1979) a développé quatre environnements sociaux que nous retiendrons pour le cadre analytique de notre objet d'étude, en vue de comprendre l'écosystème qui se développe autour d'un enfant :

- **Microsystème** : en relation quasi quotidienne avec l'enfant et agit directement sur son développement. S'y retrouvent les parents, les enseignants, les camarades de classe.
- **Mésosystème** : en relation occasionnelle avec l'enfant mais agit indirectement sur son développement, comme le médecin, les conseillers principaux d'éducation, les psychologues, associations, etc.
- **Exosystème** : cadre d'accompagnement et d'échange autour de l'enfant qui peut se traduire par le quartier, l'espace numérique,
- **Macrosystème** : grands organismes qui agissent au national et de manière indirecte, pour accompagner l'environnement social de l'enfant et lui-même, comme le Ministère de l'Éducation, l'Agence Régionale de Santé, etc.

En appui de ce modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), nous nous interrogerons sur le paysage d'acteurs qui interagissent, en faveur du déploiement d'un dispositif territorial de soutien à l'éducation des jeunes.

¹ Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 publiée au BO n°12 du 21 mars, proposée par le Ministre de l'Éducation Nationale, Vincent Peillon et la Ministre des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Valérie Fourneyron.

1.3. Reproductibilité d'un dispositif territorial : spécificités et invariances.

Au-delà des alliances éducatives qui se forment, il est intéressant de souligner qu'un dispositif dit territorial, n'est pas forcément applicable qu'à un seul et même territoire d'accueil. La notion de reproductibilité, qui fait débat dans la littérature scientifique (Rey-Coyrehourcq et al, 2019, Passeron, 2006), peut ainsi être questionnée si l'on étudie la façon dont est répliqué un dispositif territorial dans des conditions variables, d'un territoire à un autre. Pour reprendre le développement proposé par Rey-Coyrehourcq et collaborateurs (2019), bien qu'il soit difficile d'aborder la notion de reproductibilité en sciences humaines et sociales, on peut tenter de faire émerger au travers de cette méthode de recherche, les enjeux et les modalités de reproduction d'un dispositif territorial sur des territoires d'accueil différents : « Dans la mesure où le raisonnement et les hypothèses issues du domaine étudié sont choisis, formalisés et organisés en vue de « faciliter » un questionnement au travers du « laboratoire virtuel » que représente la simulation, les concepts de répliquabilité, reproductibilité et répétabilité sont opérants pour la mise en œuvre du modèle. » (Rey-Coyrehourcq et al, 2019, p.4).

En prenant en compte la formalisation et l'organisation pour la reproductibilité, des éléments indicateurs de conditions variables et invariables peuvent être listés à partir des travaux autour des systèmes locaux (Loncle, 2011). Ces indicateurs sont définis par Loncle, comme le résultat des interactions entre les éléments qui composent un territoire (son historicité, les situations locales, les rôles des différents acteurs, du fonctionnement en réseau, etc.). On peut ainsi s'interroger sur la façon dont un dispositif s'inscrit dans les actions publiques d'un territoire en prenant en compte sa configuration locale et donc des variables qui altéreront son développement. Les indicateurs retenus conduisent à observer les points suivants : son ancrage sur les problèmes locaux, c'est-à-dire par sa date de mise en place et de son fonctionnement au sein d'un projet éducatif de territoire. Ainsi nous aurons des indicateurs de la pérennité du projet. Il peut également être pensé par son ancrage dans les problématiques locales (situations locales), autrement dit pensé par sa pertinence face à ces problématiques ; par exemple, un dispositif proposé par les brigades de prévention de la délinquance juvénile (BPJD)² pour informer les élèves sur des thèmes tels que les violences, le racket, les stupéfiants ou la sécurité routière. Enfin, une lecture pourrait être orientée vers le rôle et l'investissement des acteurs participants au dispositif, par le questionnement de leur marge de liberté d'actions et des stratégies de coopération (Crozier et Friedberg, 1977) avec les autres acteurs pour son déploiement. On pourrait également traduire l'investissement des acteurs, par l'appropriation collective (Di Méo, 2008), offrant, selon l'auteur, des indicateurs indispensables pour les vécus individuels, comme espace de l'être et de l'agir ensemble, ainsi que de la motivation individuelle. D'autres aspects peuvent être abordés, comme les espaces délimités qui sont mis à disposition pour son fonctionnement (siège social, espace d'accueil, outils, etc.). Ces éléments peuvent donc faciliter ou rendre complexe la mise en place d'un dispositif au sein d'un territoire d'accueil.

Ainsi et au-delà de la première interrogation concernant le paysage d'alliance éducative, cet article invitera également à dresser un premier état des savoirs en interrogeant ce qui pourrait faire constance ou spécificité au niveau du territoire étudié. Ceci vise à apporter des éléments de réflexion pour la reproductibilité d'un dispositif territorial.

2. Méthodologie

2.1. Objectifs et question de recherche.

Notre question de recherche est d'identifier en quoi le dispositif étudié est-il reproductible et de quelle manière le collectif se constitue progressivement en réseau d'acteurs dans et hors l'école ? Pour ce faire, nous allons proposer une étude de cas d'un dispositif de lutte contre le harcèlement qui met en relation à la fois des membres de la communauté scolaire, des familles et des acteurs du territoire, en vue de détecter et d'accompagner des jeunes qui sont victimes de ce phénomène. Cette étude se fera selon une triple approche : 1) une approche ethnographique à visée compréhensive portant sur la mise en place d'un dispositif territorial et sa reproductibilité potentielle. 2) Une approche sociologique d'un point de vue interactionnel. 3) Enfin, une approche géographique et écologique en vue d'observer et d'analyser le développement du collectif en interaction au sein d'un environnement physique et/ou numérisé (mailing, visioconférence, groupes d'échanges, etc.)

Ainsi, cette recherche consistera principalement en l'analyse d'une part, du paysage social, c'est-à-dire, des alliances éducatives que « l'œil peut embrasser dans son ensemble » (Lussault et Lévy, 2013, p.757) et qui se

² Guide de lutte contre la violence en milieu scolaire publié sur le site cher.gouv : https://www.cher.gouv.fr/content/download/2451/15172/file/violences_scolaire.pdf

sont formées au sein de chaque territoire d'accueil, et d'autre part, des spécificités et des invariances (Si Moussa, 2018) issus du fonctionnement, de l'organisation, etc., en appui des critères développés par Loncle (2011) pour analyser les systèmes locaux. Ces analyses permettront de penser un outil d'évaluation de la reproductibilité d'un dispositif territorial et éducatif.

2.2. Présentation de l'étude de cas : « association Les Centres Relier » et émergence des hypothèses.

L'étude de cas présentée ici est une association de lutte contre le harcèlement du nom de *Les Centres Relier*. L'association propose un dispositif³ d'accompagnement sous forme de centres physiques situés sur 4 territoires d'accueil : Évry-Courcouronnes ayant démarré en 2019, La Réunion, Meudon et Paris qui ont démarré début 2020. Ces centres se sont aussi dotés d'un environnement numérique, via une plateforme en ligne⁴, pour accompagner les enfants en situation de harcèlement ou en difficultés relationnelles qu'ils soient issus des territoires d'accueil ou non, et ce en vue de les relier à la société. Ce lien s'établit d'une part, par un travail d'alliance éducative entre l'école, le territoire et la famille dans la détection et le suivi de ces jeunes, et d'autres part en permettant à ces jeunes de rencontrer des individus issus du territoire, qui leur offrent l'opportunité de reprendre confiance en leurs aspirations ou en eux-mêmes par le biais d'échanges thématiques (la volonté, l'injustice, le rapport à autrui, etc.) ou au travers d'ateliers de créations, d'inventions pour comprendre et prendre du recul vis-à-vis de l'agir d'autrui. Au sein des centres, les enfants sont accueillis par un ou plusieurs animateurs et un psychologue, qui vont favoriser les liens entre les autres acteurs participants au dispositif Relier.

Pour nourrir la question de recherche, nous partons de l'hypothèse que, d'un point de vue qualitatif, le dispositif Relier est reproductible sur des territoires d'accueil différents, de par l'invariabilité de son fonctionnement, mais prend aussi en considération les spécificités liées à l'aspect politique, culturel, social, de chaque territoire concerné (Loncle, 2011). Cette suggestion d'invariances et de spécificités (Si Moussa, 2018), serait aussi perceptible à travers la construction écosystémique des collectifs qui émergent sur chaque territoire (Bronfenbrenner, 1979).

2.3. Cadre d'analyse.

L'association *Les Centres Relier*, sera présentée sous deux perspectives. D'une part un tableau inspiré des caractéristiques proposées par Loncle (2011), et d'autre part la construction de schémas inspirés du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Ceci permettra de proposer, pour chacun des 4 territoires d'accueil (Évry-Courcouronnes, La Réunion, Paris et Meudon), un paysage des alliances éducatives qui se forment. Nous aurons donc à notre disposition, deux entrées dans notre cadre analyse :

- Tableau invariances et spécificités du dispositif sur un territoire d'accueil :

Pour élaborer le tableau d'invariances et de spécificités, nous avons fait le choix de nous intéresser aux critères d'analyse d'un système local, adaptés à la mise en place d'un dispositif territorial : d'abord l'historicité du dispositif et des enjeux politiques dans lesquels il s'inscrit pour chaque territoire, en partant de la constitution du partenariat (ceci en prévision de l'analyse des alliances éducatives). Nous nous sommes aussi intéressés au fonctionnement du dispositif, des lieux d'échanges⁵ pour l'enfant que nous qualifierons de tiers-espaces, qui se forment autre que l'espace initial proposé par le territoire d'accueil. Au-delà de ces critères, nous proposerons une lecture autour des temps de formations à la détection d'enfants en situation de harcèlement et à la sensibilisation pour les acteurs.

Enfin, la question du rôle de l'individu, de sa marge de liberté et de sa motivation à participer à la mise en place du dispositif sur le territoire (Crozier et Friedberg, 1977) y sera posée⁶.

- Paysage des alliances éducatives par le biais du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) :

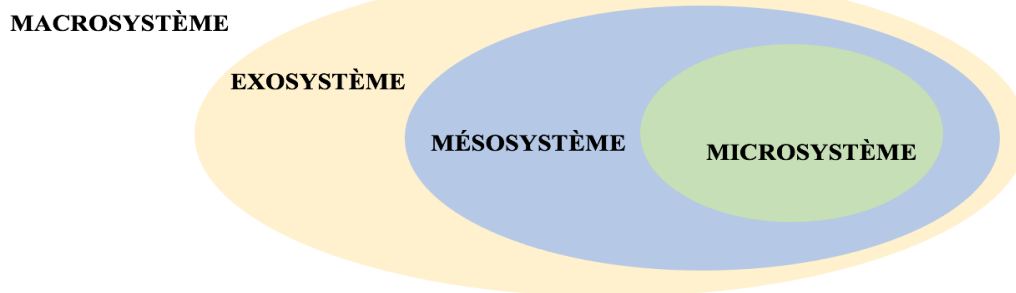
Pour penser le paysage d'alliance éducative de chaque territoire d'accueil, l'idée est d'élaborer des cartes des acteurs. Il s'agit de retracer qui sont les acteurs qui interagissent au plus proche de l'enfant et au plus loin. Cet « exercice » permettra de mettre en exergue l'environnement social qui émane des collectifs qui se forment au sein du dispositif Relier. Ces supports seront inspirés des différentes strates systémiques des travaux de Bronfenbrenner (1979). Le format retenu pour constituer ces cartes, prendra la forme de cercles qui se superposeront, représentant ainsi les couches systémiques. Ces cartes prendront l'aspect suivant :

³ Que l'on désignera en tant que dispositif Relier.

⁴ discord.com

⁵ En exemple : le quartier, le café des parents l'espace numérique (réseaux sociaux, forums), etc.

⁶ Toutefois, le rôle de l'individu et les tiers-espaces nécessitent une interrogation constante avec et par le terrain (Pelletier et Marcel, 2018), pour en faire une analyse fine. Ces éléments ne seront donc pas complétés dans la partie résultats.



Carte 1 : Exemple d'une carte écosystémique

2.4. Outils de recueils et échantillons.

Les populations visées par l'étude sont les familles, les partenaires territoriaux, les porteurs de projet, l'équipe de l'association *Les Centres Relier* et les établissements scolaires partenaires. Pour mettre en place l'analyse des données selon les deux entrées décrites plus haut, nous avons appliqué le même mode méthodologique pour chacun. Les données sont recueillies principalement par des entretiens semi directifs, et des comptes rendus. Elles sont également recueillies par le biais d'échanges formels et informels avec les responsables de l'association, notamment la psychologue référente, mais aussi avec les animateurs et psychologues du dispositif Relier, ainsi que les parents et les établissements scolaires qui ont pris part à cette action. Quelques échanges ont pu également se faire avec des partenaires territoriaux de La Réunion, un des 4 territoires d'accueil, qui a pour objectif de devenir un laboratoire d'innovations sociales, c'est-à-dire un espace d'expérimentation et de recherche dans les actions sociales proposées par l'association *Les Centres Relier*, pour le déploiement de son dispositif au national.

3. Résultats

3.1 Tableau des invariances et spécificités.

Le dispositif est en évolution rapide liée tant au contexte, qu'à son installation très récente (fin 2019) ; la photo proposée du tableau 1 présenté ci-après n'a donc pas la prétention d'être pérenne mais de permettre une analyse du dispositif depuis la fin 2019 jusqu'au mois de mai 2021. Cette période inclus à la fois le démarrage du dispositif, la transition présentiel/distanciel depuis le début de la crise sanitaire en mars 2020, et le déploiement plus d'un an après la crise sanitaire. À ce niveau d'étude exploratoire⁷, nous avons pu dégager des éléments de lecture de son déploiement et des enjeux sur chaque territoire :

| | Meudon | La Réunion | Paris | Évry-Courcouronnes |
|---|---|---|--|--|
| Fonctionnement sur le territoire | Distanciel (Discord) | Distanciel (Discord) + Présentiel (case Démété pour accueil vacances et mercredi) | Distanciel (Discord) | Distanciel (Discord) + Péniche pour accueil en vacances |
| Constitution du partenariat | Porté par la mairie | Porté par ADESIR (centre social situé à Ste Marie, La Réunion), lui-même soutenu par des partenaires immobiliers (CBO CAF et SHLMR) | Porté par Mairie et Centre Anim'Montparnasse | Porté par GIP SAE (Stratégie d'Action Éducative) |
| Les objectifs du dispositif | Accompagner les acteurs dans un processus | Accompagner les acteurs dans un processus | Accompagner les acteurs dans un processus d'alliance | Accompagner les acteurs dans un processus |

⁷ Le dispositif se déploie depuis moins de 3 ans sur les différents territoires d'accueil.

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | d'alliance éducative pour détecter et aider les enfants victimes de harcèlement | d'alliance éducative pour détecter et aider les enfants victimes de harcèlement | éducative pour détecter et aider les enfants victimes de harcèlement | d'alliance éducative pour détecter et aider les enfants victimes de harcèlement |
| Politiques publiques | Inscrit dans les plans d'actions de la protection de l'enfance | Pas d'ancrages politiques publics identifiés | Inscrit dans les plans d'actions de la protection de l'enfance | Inscrit dans le programme de la cité éducative |
| Formations des établissements scolaires à la détection des enfants et à la sensibilisation des classes | Interventions au sein de classes et permanences durant la pause déjeuner par psychologue référente | Interventions au sein de classes et formations | Interventions au sein de classes et permanences durant la pause déjeuner par psychologue référente | Non |

Tableau 1 : invariants et des spécificités dans la mise en place du dispositif sur les 4 territoires d'accueil

Du point de vue des invariants, on relève d'abord les objectifs du dispositif qui sont portés par l'association et qui restent inchangés pour tout territoire d'accueil. On trouve également le fonctionnement sur le territoire puisque chaque espace physique d'accueil a dû faire face à la crise sanitaire et revoir l'accompagnement des acteurs plutôt sur un format distancié, qui a pris une place prépondérante au fil du temps. Pour autant, nous pouvons noter que sur certains territoires, l'accompagnement a pu se faire en présentiel (La Réunion et Evry-Courcouronnes).

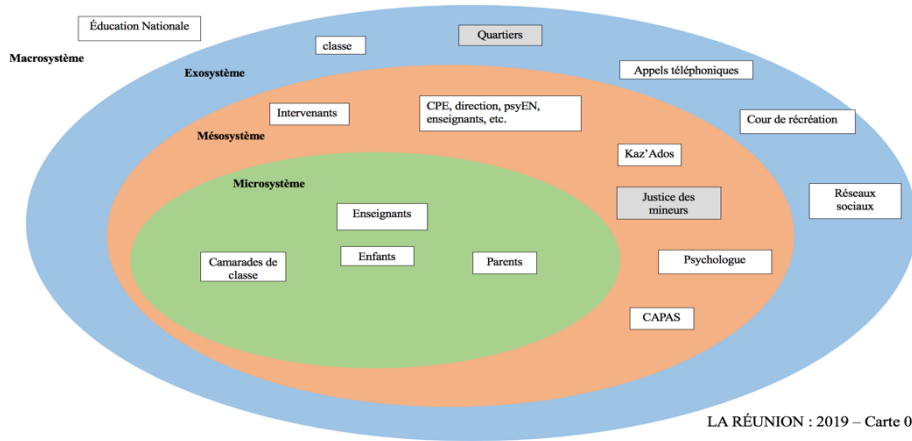
S'agissant des spécificités, cela concerne dans un premier temps le partenariat de départ qui diffère selon les territoires. Par exemple les mairies de Meudon et Paris sont porteuses du dispositif, tandis qu'à La Réunion, il s'agit de centre social d'aide aux familles, de sociétés immobilières, et de la caisse d'allocation familiale et pour Evry-Courcouronnes, il s'agit du groupement d'intérêt public pour la mise en œuvre de la stratégie d'action éducative (GIP SAE). Ces variables nous invitent ainsi à comprendre que le dispositif s'intègre facilement dans les actions que souhaite porter chaque organisme ayant pris part au projet, tout en laissant libre choix aux territoires de se saisir de l'outil. Les enjeux politiques dépendent des partenaires porteurs. En effet, si pour La Réunion, le centre social ne semble pas positionner des enjeux politiques, on retrouve pour les mairies de Meudon et de Paris des enjeux marqués dans les politiques de protection de l'enfance. Pour Évry-Courcouronnes, dont le porteur est le GIP SAE, il s'agit d'inscrire politiquement le dispositif dans le programme de la cité éducative.

Au niveau des temps de formations, les trois territoires ayant démarré en 2019, on constate un renforcement des alliances entre l'école et le territoire par le biais d'interventions en classe, mais aussi de permanences, c'est-à-dire, d'entretiens psychologues à Meudon et à Paris, et enfin de sensibilisation du personnel éducatif à La Réunion.

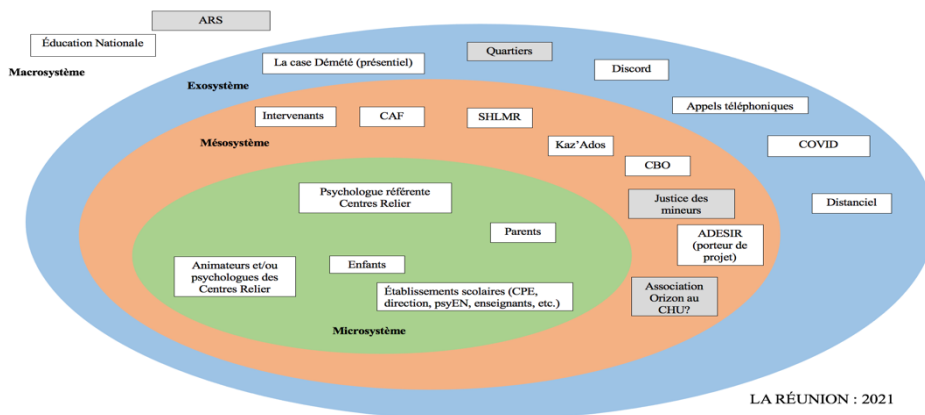
3.2 Paysage des alliances éducatives par le biais du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

Il s'agit de proposer une carte de chaque territoire qui permet de situer les acteurs en partant des systèmes de Urie Bronfenbrenner (1979) développés dans le cadre théorique (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème). Pour chaque carte, nous avons pris la décision de placer l'enfant en tant qu'individu principal et construit ensuite son environnement social. Nous avons grisé ce qui nous semblait prendre place au sein du modèle écosystémique mais qui restera à confirmer par le terrain, (notamment le système dans lequel il devrait se situer par rapport à l'enfant).

Dans un premier temps, nous avons souhaité retracer les évolutions des acteurs en contact, avant et après la mise en place du dispositif sur le territoire afin de déterminer l'élargissement des relations que le dispositif peut provoquer. Nous avons pris la décision de sélectionner Le dispositif Relier de La Réunion, qui souhaite développer un laboratoire d'innovations sociales, pour construire l'évolution des relations d'acteurs au sein du dispositif :



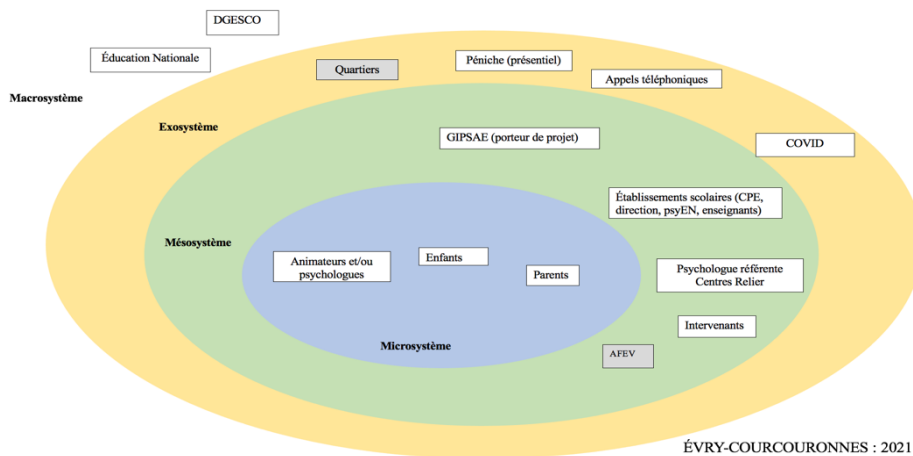
Carte 2 : carte des acteurs avant la mise en place du dispositif (décembre 2019)



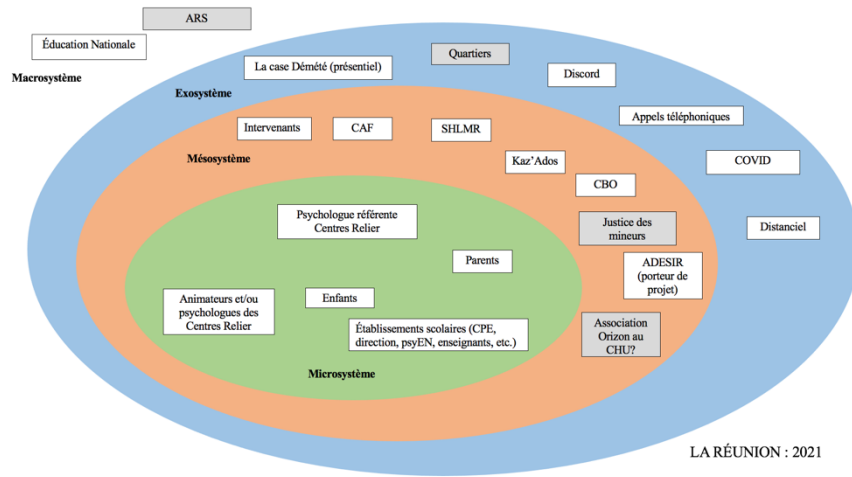
Carte 3 : carte des acteurs après la mise en place du dispositif (mai 2021)

Si l'on porte un regard quantitatif sur le nombre d'acteurs qui se sont ajoutés au paysage d'alliance éducative entre décembre 2019 et mai 2021, nous constatons effectivement un accroissement de partenaires qui agissent pour déployer le dispositif et qui montre l'impact sociétal que peut avoir un dispositif territorial dans la relation éducation et territoire.

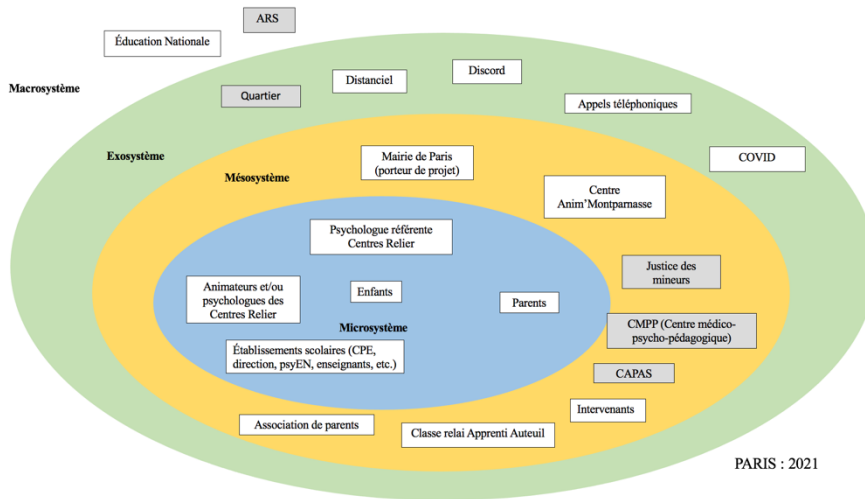
Dans un autre temps, nous avons mené une lecture comparative (Si Moussa, 2018), à partir de 4 cartes qui représentent les acteurs qui se mobilisent au sein de chaque territoire d'accueil. L'idée est de comprendre d'autres invariances et spécificités possibles au niveau des acteurs.



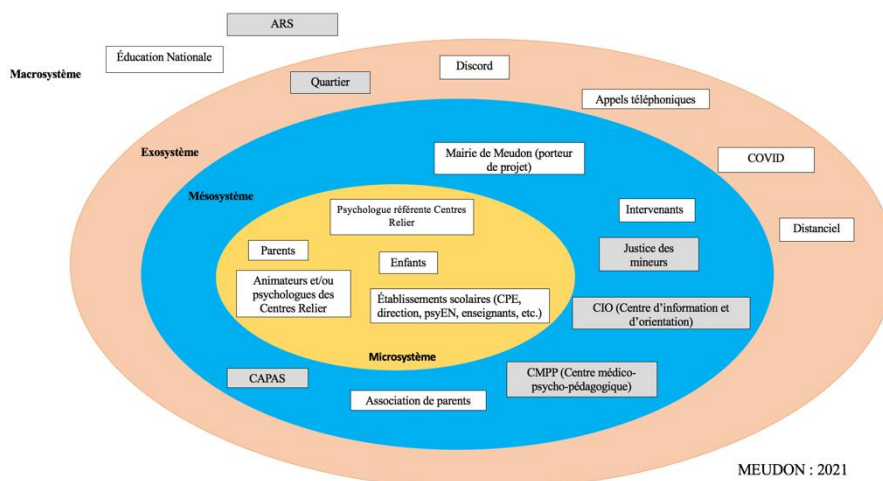
Carte 4 : Carte des acteurs à Évry-Courcouronnes (mai 2021)



Carte 5 : Carte des acteurs à l'île de La Réunion (mai 2021)



Carte 6 : Carte des acteurs à Paris 14e arrondissement (mai 2021)



Carte 7 : Carte des acteurs à Meudon (mai 2021)

Sur les 4 cartes, des invariants se situent au niveau du microsystème, puisque sur chaque territoire les mêmes types d'acteurs accompagnent au quotidien les enfants, par le biais d'ateliers, et d'échanges. Par exemple, les parents, l'équipe animateur/psychologue, psychologue référente et les établissements scolaires (CPE, enseignants, infirmier(e) scolaire, psychologue scolaire, assistant(e) social(e), assistant(e) d'éducation) sont au quotidien, au côté de l'enfant, dans la détection de la situation et dans l'accompagnement.

Les spécificités apparaissent plutôt dans le mésosystème, précisément les partenaires porteurs du projet sont variables d'un territoire à un autre. Par exemple, pour La Réunion il y a des partenaires issus de l'immobilier qui proposent un local d'accueil sur l'année pour accompagner les enfants. Pour Meudon et Paris, il s'agit des mairies. Enfin, Evry-Courcouronnes, du GIP SAE, propose également un local d'accueil.

On retrouve ces spécificités du côté de l'exosystème, puisque les espaces dédiés au déploiement du dispositif restent dépendants du territoire (quartier, local d'accueil, etc.). Seule la question de la crise sanitaire est similaire à chacun, nous invitant à interroger le terrain sur sa réadaptation face à la situation sanitaire que nous vivons depuis début 2020.

Pour le macrosystème, les éléments ne sont pas suffisamment clarifiés à ce stade de la recherche pour justifier d'une variabilité ou non.

Ces ajustements sont observables dans la durée, par le biais d'outils à déployer dans le cadre de la méthode de reproductibilité. Par exemple, l'observation en situation de réunions sera utilisée en tant qu'un outil applicable dans cette situation, pour analyser l'évolution des partenariats et sa reproduction. Il faudra ainsi penser à des critères stricts qui formalisent et qui facilitent l'analyse des données recueillies (Rey-Coyrehourcq et al, 2019).

4. Conclusion

Ce premier état des lieux des éléments de reproductibilité d'un dispositif territorial et des alliances éducatives qui en découlent, a permis de cibler les invariants tant sur le fonctionnement du dispositif et ses objectifs, que sur le collectif en microsystème qui accompagne de manière directe l'enfant. Les spécificités sont principalement perceptibles du côté des porteurs de projet et partenaires sur le territoire, que nous retrouvons dans la sphère mésosystémique (voir cartes 4,5,6 et 7).

Ces analyses sont issues de l'analyse que nous avons menée par le biais d'échanges avec les responsables et membres de l'association ainsi que quelques acteurs participants au dispositif. L'orientation vers une recherche participative en permettant aux acteurs de prendre part au travail de recherche, à toutes les étapes du processus (Pelletier et Marcel, 2018), semblerait judicieuse. Il sera important que les acteurs eux-mêmes s'approprient cette recherche et discutent des cadres d'analyse que nous proposons dans le cadre du développement de ce dispositif territorial de lutte contre le harcèlement.

En partant des limites évoquées, l'idée sera alors de continuer le travail dans un processus de recherche-intervention avec et par les acteurs, tout en ajustant une méthode d'évaluation de la reproductibilité d'un dispositif territorial. C'est dans cet objectif de développement des acteurs et d'accompagnement, que le travail sera ainsi mené (projet doctoral, 2021-2024). D'une part, ces perspectives se feront dans la continuité réflexive du paysage d'alliance éducative par le biais du modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) présenté dans cet article, et d'autre part, la recherche se centrera sur l'observation du développement du dispositif au sein de chaque territoire par une méthode d'étude de la reproductibilité (Rey-Coyrehourcq et al, 2019).

Bibliographie

- Barthes, A., Champollion, P. et Alpe, Y. (2017). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres: ISTE Éditions.
- Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les sciences de l'éducation – « Pour l'Ère nouvelle »*, 51(1), 15-35. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2018-1-page-15.htm>
- Bier, B. (2010). Des villes éducatrices ou l'utopie du "territoire apprenant". *Informations sociales*, 5(161), 118-124. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.htm>
- Blaya, C. (2012, 25 janvier). IREDU – Observatoire International de la violence à l'École [Diapositives]. Consulté sur http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/harcelement_CBlaya_2012-01-25.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. États-Unis : Harvard University Press.
- Crozier, M et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Debarbieux, E., et al. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Di Méo, G. (2008). *Les territoires de l'action*. Halshs - Archives ouvertes. Consulté le 4 octobre 2021 sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00281466/file/Territoires_de_l_action.pdf
- Faure, A. (2009). *Action publique territoriale*. Halshs – Archives ouvertes. Consulté le 4 octobre 2021 sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02368573>
- Garant, M., Lator, C., et Bonami, M. (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. Dans L. Corriveau, C. Lator, C. Perisset, D. Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes* (p. 63-77). Bruxelles : De Boeck.
- Halter, J-P. (2007). Politiques territoriales de jeunesse et transversalité. *Agora débats/jeunesses*, 1(43), 44-54. <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2007-1-page-44.htm>
- Loncle, P. (2011). La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique. *Presses Universitaires de France*, 2, 2, 129-147.
- Lussault, M. & Lévy, J. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance : Recherches comparatives en France et au Brésil*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Passeron, J-C. (2006). *Le Raisonnement sociologique : Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel.
- Pelletier, L. et Marcel, J-F. (2018). Odyssée épistémologique en Sciences de l'éducation. Dans N. Wallian (éd) *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires cultures diverses, explorations plurielles* (369-402). Berlin : Peter Lang.
- Rey-Coyrehourcq, S., et al. (2019). *Vers une recherche reproductible dans un cadre interdisciplinaire : enjeux et proposition pour le transfert du cadre conceptuel et la réplique des modèles*. Hal – Archives ouvertes. Consulté le 4 octobre 2021 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01677950>
- Si Moussa, A. (2018). La contextualisation en éducation comparée : surmonter l'effet « boomerang » ? Dans N. Wallian (éd) *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires cultures diverses, explorations plurielles* (95-114). Berlin : Peter Lang.
- Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*. [En ligne] n° 21 | mis en ligne le 15 septembre 2014. <http://questionsvives.revues.org/1509> (04/10/21)

Thématique : (Pré)Professionnalisation

**LA PROFESSIONNALISATION DES ARTISTES EQUESTRES : DE L'INTENTION
INSTITUTIONNELLE AUX ENJEUX DE TERRITOIRES**

Thérèse Perez-Roux

Université Paul-Valéry, Montpellier 3
LIRDEF (UR 3749)

Mots-clés : professionnalisation ; développement professionnel, rapport à l'activité ; territoire(s) ; artistes équestres

Résumé. En France, la professionnalisation des artistes équestres (AE) est un processus en émergence. La contribution s'inscrit dans un projet de recherche avec l'Institut Français du Cheval et de l'Équitation (IFCE) visant à mettre en place une formation professionnalisante adaptée à ce public. L'enquête réalisée s'appuie sur un cadre théorique qui aborde les transactions entre intention de professionnalisation et développement professionnel des acteurs, rapport à l'activité et logiques d'action ; le concept de territoire(s) est également mobilisé. L'équipe de recherche a fait interagir plusieurs outils méthodologiques : recension d'écrits institutionnels ou émanant du milieu équestre, observations de spectacles, entretiens semi-directifs (n=32), immersion dans le quotidien des AE (n=5), participation à une semaine de formation permettant d'analyser l'activité des AE et de conduire des entretiens ethnographiques. Les résultats se centrent plus spécifiquement sur les processus en jeu au niveau des territoires, considérés à la fois sur le plan institutionnel, géographique, symbolique et culturel. À partir d'une entrée socio-ethnographique, la contribution met en relief les conditions d'une enquête pluriforme permettant d'appréhender les enjeux politiques et sociaux d'un tel projet et les tensions inhérentes à la structuration encore fragile du monde des AE.

1. Contexte

La contribution porte sur un domaine peu documenté à partir des Sciences de l'Éducation et de la Formation ou plus largement en SHS. Il est donc nécessaire de présenter au préalable le contexte dans lequel s'inscrivent les artistes équestres (AE) afin de les positionner dans l'univers du spectacle vivant.

1.1. Place des artistes équestres dans le monde du spectacle vivant

Au début des années 1990, le spectacle vivant tend à réunir un ensemble de pratiques artistiques, culturelles, sociales et économiques et se définit « par la présence physique d'au moins un artiste du spectacle percevant une rémunération lors de la représentation en public d'une œuvre de l'esprit »¹. La danse, la musique live, le théâtre, quelle que soit leur forme, appartiennent au spectacle vivant, par opposition au spectacle enregistré (cinéma-audiovisuel, musique, etc.). Pour le ministère de la culture, il s'agit de disciplines qui ont pour objectif de proposer un spectacle de création, avec une scénographie et en relation directe avec le public.

Dans les différentes sources consultées, le spectacle équestre n'est jamais mentionné, y compris comme sous-catégorie. Il est le plus souvent apparenté aux arts du cirque, laissant les acteurs/actrices du milieu insatisfait.e.s, en raison du manque de reconnaissance de leur spécificité et d'une absence de visibilité sociale. De fait, le spectacle équestre est hétérogène tant dans sa forme que dans son contenu : voltige, dressage, cascade, travail à pied, etc.

¹ D'un point de vue réglementaire, l'activité professionnelle liée au « spectacle vivant » est encadrée par la loi sociale et fiscale de 1999, portant modification de l'ordonnance no 45-2339 du 13 octobre 1945 relative aux spectacles : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000576196/>

peuvent investir des espaces de représentation différents (espaces extérieurs, scène, manège, etc.) et mobiliser d'autres arts.

Ainsi, le monde des AE ne se retrouve pas sur la base d'un métier clairement identifié. Pourtant, dans certaines régions françaises, le nombre de pratiquants atteste d'un secteur en développement, notamment à travers les réseaux formels et informels, la programmation d'événements sportifs et culturels d'envergure et la montée en puissance de compagnies reconnues². Dans un milieu concurrentiel, où l'activité des AE reste délicate à définir tant les statuts sont pluriels et les agencements de l'activité multifformes, ces derniers sont à la recherche d'une reconnaissance sociale et professionnelle (Perez-Roux et Maleyrot, 2020).

1.2. Le territoire inter-communal comme point de départ d'un projet de recherche européen

Sur le plan institutionnel, l'Institut Français du Cheval et de l'Équitation (IFCE)³ assure une mission d'appui à la filière équine. Dès 2017, l'IFCE impulse une dynamique de professionnalisation des AE, en sollicitant une équipe de chercheur.e.s en Sciences de l'éducation en vue de collaborer. Le projet FARTEQ 2018-2021 (Formation pour les ARTistes EQUESTRES), financé par l'Europe⁴ mais porté par une communauté de communes⁵ a pour but de s'appuyer sur les résultats de la recherche pour mettre en place une formation professionnalisante ; celle-ci doit être adaptée au public des AE, perçu par la direction de l'IFCE comme atypique, contrasté en son sein et peu réceptif à des modalités de formation traditionnelles. Dans un premier temps, les chercheurs se mobilisent pour comprendre ce groupe d'acteurs et ses problématiques : parcours pour devenir AE et modes d'apprentissage, rapport à l'activité, formes de structuration du secteur et autodéfinition des AE dans l'univers du spectacle vivant (Perez-Roux et Maleyrot, 2020).

Par ailleurs, en allant sur le terrain des AE, en participant aux comités de pilotage dans lesquels différents acteurs sont présents (Maleyrot, 2021), les chercheurs constatent que l'attente des organisateurs de spectacles, l'exigence croissante des publics, la concurrence entre les AE, conduisent à faire preuve de créativité, à repousser toujours plus loin les limites physiques et artistiques, mais également la collaboration avec les chevaux. De son côté, la Fédération Française d'Équitation (FFE) met en avant des niveaux de compétences (galops)⁶ estimant le « Galop 7 » comme un préalable légitimant la pratique d'un AE. Ce constat interroge les enjeux de professionnalisation du secteur et, *in fine*, les modalités de la formation (Perez-Roux, 2021).

D'autres éléments contextuels apparaissent progressivement durant la recherche, nécessitant d'être pris en compte. En décembre 2019, le Centre National des Arts du Cirque propose deux certifications en Arts équestres (Techniques et interprétation des arts équestres ; Création de spectacles équestres), enregistrées aux Répertoires nationaux des certifications professionnelles (RNCP)⁷ et recensées au RSCH (répertoire spécifique des certifications et habilitations). Les organismes de formation à l'échelle nationale sont appelés à proposer un dispositif de formation pour être habilités à délivrer cette certification. Notons que celle-ci a été construite en collaboration avec la Fédération française des écoles de cirque, le Syndicat des cirques et compagnies de création, donc à la marge du monde composite des AE. Dans ce monde, d'autres dynamiques sont à l'œuvre, notamment celle conduite par l'IFCE et le projet européen qui la soutient.

Enfin, penser une formation professionnalisante et trouver des sources de financements pour les futurs participants suppose de s'intéresser à l'insertion professionnelle des formés et aux phénomènes de concurrence entre les territoires où l'art équestre est présent. De fait, chacun des acteurs (AE, formateurs, structures de formation,

² <https://afpae.org/liste-d-etablissements-professionnels>.

³ L'IFCE a été créé en 2010 en regroupant les Haras nationaux (ancien Etablissement Public Administratif français présent sur l'ensemble du territoire) et l'École nationale d'équitation. Après avoir eu une vocation militaire, les Haras nationaux se sont adaptés et ont évolué vers la promotion durable de la filière équine, en intégrant toutes ses composantes : élevage, course hippique, équitation, formation. <https://www.ifce.fr/>

⁴ Programme LEADER : programme Européen visant à soutenir des projets en zone rurale. Il s'agit d'un axe du FEADER (Fonds Européen Agricole du Développement de l'Espace Rural) donnant aux territoires un cadre propice à l'émergence de projets collectifs.

⁵ La communauté de communes « Pays d'Uzès » est un établissement public de coopération intercommunale du département français du Gard.

⁶ Les Galops® sont l'appellation officielle des différents niveaux de compétences du pratiquant licencié. Ils font l'objet d'un règlement spécifique et de modalités d'évaluation, conçues à partir de situations observables et de comportements fondamentaux de l'équitation. Les Galops® permettent d'évaluer la pratique équestre, les soins et les connaissances, ils se déclinent dans la plupart des disciplines équestres et se passent au sein du club. <https://www.ffe.com/enseignant/Diplomes-de-cavalier/Les-Galops-R>

⁷ Le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) a pour objet de tenir à la disposition des actifs, des entreprises et des acteurs de la formation professionnelle et de l'emploi une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification professionnelle figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles.

producteurs de spectacles) cherche à la fois à dynamiser le secteur et à fermer le marché dans lequel il occupe une place particulière qu'il s'agit de maintenir et/ou de valoriser.

Ainsi, la recherche sur laquelle s'appuie cette contribution a confronté les chercheurs à des logiques plurielles, discordantes, parfois concurrentes entre des acteurs (AE, IFCE, FFE, Syndicat, financeurs, Région, producteurs de spectacles, etc.). Essayer de comprendre les problématiques territoriales suppose de considérer les enjeux des uns et des autres dans le processus de professionnalisation annoncé, sous tendu par la conception d'une formation innovante et adaptée au public ciblé.

2. Cadre théorique

Le processus de professionnalisation (Bourdoncle, 1991) est entendu selon Wittorski (2007) à la fois : a) comme une intention de professionnalisation du secteur visant à spécifier/développer les compétences attendues ; b) comme un processus d'appropriation des dispositifs proposés et du sens donné par les acteurs eux-mêmes à un tel projet, ouvrant sur des enjeux de développement professionnel. De ce point de vue, « *le développement professionnel relève du vécu du sujet ainsi que de son activité en contexte. [...] la professionnalisation relève de l'organisation, de l'institution, du tiers qui prescrit et évalue et ainsi « fabrique » les compétences.* » (Jorro & Wittorski 2013, p. 16). Cette approche met en avant les transactions à l'œuvre entre les différents acteurs pour réduire les écarts entre projet de soi pour autrui et projet de soi pour soi (Kaddouri, 2002). Le développement professionnel est donc envisagé dans une perspective interactionniste (transactions acteur(s)-environnement) ; il repose sur la capacité du sujet à se mobiliser, à négocier, à construire ou revendiquer des compétences pour faire valoir sa place/son rôle au sein du système et participer ainsi à la dynamique du projet de professionnalisation. Ces éléments jouent à la fois au niveau individuel et collectif ; ils rendent compte d'un rapport au travail, porteur de représentations et de valeurs plus ou moins partagées au sein du groupe d'appartenance/de référence et en dehors de celui-ci. Ce rapport au travail reste complexe à appréhender.

D'un point de vue sociologique, comprendre le travail suppose d'intégrer l'ambivalence dont il est porteur : il est à la fois un système de contraintes et un lieu important d'existence sociale et de réalisation de soi. « *Lallemant (2010), associe les évolutions / recompositions du travail aux nouvelles formes d'organisation qui perturbent les repères des individus/des collectifs et modifient leur rapport au monde. Ainsi, porteur de valeurs à la fois positives et négatives, le travail cristallise des débats contradictoires* » (Perez et Perez-Roux, 2020). Dans notre étude, les valeurs fondent les controverses et les logiques d'action car, comme le dit Forquin (1994) : « *La valeur n'est pas seulement principe de jugement, elle est aussi source d'émotion et principe d'action : la valeur nous mobilise, nous appelle, nous engage ; c'est une idée, mais en même temps une force, tout à la fois impérieuse et matérielle* » (p. 1026). Ainsi, l'activité du sujet s'appuie sur des connaissances et des compétences, sur des pratiques spécifiques mais aussi sur des normes (ce qui doit être) et des valeurs, c'est-à-dire ce qui est essentiel pour un individu ou un groupe (une communauté de pratiques, par exemple). Cette perspective débouche sur des manières d'agir et de penser mettant en jeu les interactions complexes et combinées entre le « soi », le « nous » et les « autres » (Dubar, 2000), aux prises avec des socialisations multiples amenant à « *développer une sociologie de la pluralité des logiques effectives d'action et de la pluralité des formes de rapport à l'action* » (Lahire, 1998 : 188). L'intention de professionnalisation portée par une institution en direction d'acteurs aux logiques plurielles et parfois contradictoires vient s'arrimer à la problématique des territoires, définie à différents niveaux. Pesqueux (2014) en propose deux acceptions : la première, « passive », fait du territoire un lieu déterminé, marqué par une forme d'équilibre interne, où il est nécessaire de penser les contraintes, les barrières, les censures ; la seconde acception, « active », relève de l'expression et de la volonté d'acteurs ; elle intègre des logiques qui participent à la fois à la construction d'un marqueur identitaire et d'un espace de normes : « *Le territoire est ce qui autorise la dualité « identité – altérité » ... c'est la frontière qui permet d'ouvrir ce jeu-là* ». (Pesqueux, 2014 : 56). Le territoire peut aussi être le lieu d'élaboration et de réalisation d'un projet, répondant à des « *attentes en termes économique, social et politique avec la référence à des activités, des emplois et des liens sociaux* » (ibid, p.59) dont la coordination est d'abord organisationnelle avant d'être institutionnelle.

Notre contribution s'inscrit dans cette orientation active ; elle aborde la professionnalisation des artistes équestres au regard des enjeux de territoire(s). Elle vise à mettre en lumière les tensions entre l'intention institutionnelle qui prévaut à cette dynamique de professionnalisation du secteur et la manière dont les acteurs se mobilisent, s'approprient et requestionnent ce processus au regard de leurs représentations, de leurs valeurs et de leurs pratiques, fortement contextualisées.

3. Méthodologie

L'approche méthodologique choisie est plurielle ; elle s'appuie sur un collectif de 5 chercheur.e.s. Après une recension des textes, des formations déjà existantes, de référentiels-métier proches de celui d'AE⁸, deux entrées à orientation socio-ethnographique ont été privilégiées. D'une part, 33 entretiens semi-directifs ont été réalisés entre 2017 et 2020 dans le cadre d'un événement majeur « Cheval passion »⁹ réunissant de très nombreux AE et des programmateurs de spectacles (Perez-Roux et Maleyrot, 2020). D'autre part une observation de l'activité réelle a été mise en œuvre : des rencontres avec cinq AE ont été effectuées en 2018, sur leur lieu de travail et durant une journée, ce qui a permis d'approcher leur activité au quotidien, en contexte et de comprendre les ressources, les difficultés, les stratégies mises en œuvre par ces derniers pour développer leur activité. Enfin, dans le cadre d'une formation prototypique d'une semaine, 8 entretiens ont été réalisés en février 2019, en lien direct avec des traces de l'activité de formation. Ils ont été complétés par 4 entretiens réalisés en avril 2019 et 2 entretiens en janvier 2020 pour repérer les effets à moyen terme d'une telle formation ainsi que les éventuelles transformations de l'activité et du projet artistique des AE.

Dans un second temps, les comités de pilotage (COPIL) ont été analysés avec l'accord des participants (Maleyrot, 2021). Ils ont donné lieu à des entretiens complémentaires, *in situ*, avec les responsables régionaux de la FFE, avec des programmateurs de spectacle (organisateur de Cheval Passion), avec le représentant du syndicat des AE et avec les responsables de l'IFCE en charge de ce projet.

L'ensemble des entretiens ou des séances de travail (COPIL, comité technique) a été intégralement retranscrit, de même que les traces de l'activité recueillies durant la formation prototypique. Les analyses ont été discutées au sein de l'équipe de chercheurs.

Si le traitement des discours, effectué *via* le logiciel IRaMuTeQ, donne des pistes de structuration des verbatim recueillis, c'est aussi les échanges entre chercheurs, leur présence sur différents lieux de production artistique, le partage de l'expérience quotidienne (ordinaire) des AE *in situ*, ainsi que le dialogue qui a pu s'instaurer entre les différents acteurs¹⁰ qui ont favorisé une compréhension des différentes catégories. La contribution s'appuie sur une analyse croisée de l'ensemble des données pour faire émerger des logiques d'acteur en lien avec la question des territoires.

4. Résultats

Les résultats rendent compte : a) de la manière dont les AE parlent de leur formation et envisagent leur activité sur un territoire à géométrie variable ; b) des tensions et des dynamiques entre les différents acteurs de territoires reconnus sur le plan local/national/international ; c) des choix artistiques en lien plus ou moins étroit avec des enjeux de territoires à la fois géographiques, économiques et symboliques.

4.1. Des artistes équestres inscrits dans un territoire géographique et culturel à géométrie variable

S'orienter dans le monde des AE suppose de construire des repères sur les cultures qui participent de cet univers complexe qui, au carrefour du spectacle (artiste) et de l'équitation (équestre), combine des histoires, des logiques, des références plurielles et parfois en tension. Nous en retiendrons ici quelques unes qui viennent documenter plus particulièrement de rapport au(x) territoire(s)¹¹.

Dans le monde de l'équitation, plusieurs écoles développent des techniques et des codes spécifiques, caractéristiques d'une culture à laquelle certains AE réfèrent leur travail : « *équitation andalouse* //¹² *portugaise* // *américaine* ». Les énoncés évoquent une culture du Sud, entre influence espagnole « *andalousie* // *flamenco* // *ibérique* // *Doma vaquera* » et traditions du midi de la France : « *Saintes Maries de la mer* // *courses camarguaises* // *taureaux* ». Certains AE font aussi valoir des compétences en équitation de travail et de tradition¹³.

⁸ A ce moment de l'enquête, cette activité n'est pas encore inscrite au RNCP.

⁹ Scène majeure des arts équestres, Cheval Passion accueille de très nombreux artistes équestres dont les meilleurs se retrouvent sur la piste des Crinières d'Or.

¹⁰ Les chercheurs ont assisté à des comités de pilotage et des comités techniques réunissant différents acteurs : artistes équestres, institution IFCE, producteurs, FFE, OPCO, syndicat, politiques, Région, etc. Ces instances ont permis de comprendre un certain nombre d'enjeux, de représentations, de pratiques et de logiques d'action coexistant dans le monde de l'art équestre.

¹¹ Ce niveau d'analyse, centré sur le rapport au territoire, prend appui sur un article déjà paru (Perez-Roux et Maleyrot, 2020), dans lequel les entretiens ont été analysés avec le logiciel IRaMuTeQ.

¹² Le signe // sépare les mots apparus dans une même classe à travers les Unités de Contexte Élémentaire (UCE).

¹³ L'équitation de travail et de tradition, discipline équestre reconnue par la Fédération Française d'Équitation mobilise des compétences équestres relatives à la conduite et au tri du bétail. Cette activité est très présente dans le sud de la France (en

La formation des AE est aussi ouverte sur des opportunités et reste en grande partie non formelle. Nombreuses sont celles et ceux qui parlent d'un apprentissage « sur le tas // un peu partout », mettant en relief une culture de l'itinérance qui nécessite de : « bouger // être mobile // travailler là-bas // me former là-bas // ne pas hésiter à se déplacer // traverser toute la France // aller aux quatre coins de France » pour bénéficier des compétences de telle ou telle personne reconnue, pour travailler avec telle ou telle compagnie.

L'itinérance semble aussi incontournable pour présenter son ou ses numéros « dans des régions différentes // dans le sud où il y a une vraie tradition du cheval ». En France, quelques lieux, à géométrie variable, sont largement cités : « Avignon (et Cheval passion, Camargue, Sud de la France, Vendée » en raison de leur culture équestre et des possibilités de s'y produire. De nombreux pays sont aussi mentionnés dans les entretiens (Belgique, Maroc, Espagne, Allemagne, Suisse, Italie, Japon, Slovénie, Danemark, Autriche) avec des perspectives différentes : montrer le potentiel de développement de l'art équestre à l'international ; évoquer des compagnies de renom dont les performances circulent sur internet ; se référer aux grandes écoles d'art équestre¹⁴ ; parler d'un projet de spectacle de dimension internationale. Ceci suppose de bien connaître le réseau, de se faire (re)connaître, de se rendre disponible et d'être en capacité de financer un tel projet.

Enfin, les AE abordent l'univers du marché du spectacle, avec ses événements, ses acteurs et ses enjeux économiques. De nombreux événements sont cités, indiquant qu'il existe une réelle diversité dans le milieu du spectacle équestre : « *férias // festivals (dont festivals de cirque // fête du cheval // fêtes de village* » constituent des opportunités pour se produire à une échelle locale. Il s'agit donc de « faire des saisons // être présent sur la période d'été ».

Parmi les « salons // concours // championnats de France d'équitation » qui intègrent le spectacle équestre, *Cheval passion* arrive largement en tête en raison de son importance¹⁵. Les concepteurs et organisateurs de cet événement majeur, qui sélectionnent les numéros pour les *Crinières d'or*, sont souvent cités comme des acteurs incontournables dans le milieu. Certains.e.s des AE interrogé.e.s ont vécu l'expérience, d'autres rêvent d'être un jour retenu.e.s car cela constitue un espace de reconnaissance essentiel. En effet, présenter son spectacle c'est possiblement être « connue.e // repéré.e // montrer son niveau ». D'autres AE sont plus critiques et ont construit leur propre réseau de diffusion, plus local et s'appuient davantage sur des communautés de pratique.

4.2. Des territoires reconnus institutionnellement et mobilisés sur des logiques spécifiques

4.2.1. Territoires institutionnels en tension : IFCE-CNAC

Si le monde des AE est pris dans un processus de professionnalisation porté par l'IFCE, il développe en son sein un certain nombre de controverses quant aux perspectives de développement. Malgré cela, les acteurs du monde des arts équestres se retrouvent dans un positionnement commun vis-à-vis du monde des arts du cirque, critiqué pour sa « prise de territoire » et pour avoir « doublé » le travail impulsé par l'IFCE en termes de soutien à la filière équestre. A ce titre, la création de deux certifications RNCP en Arts équestres faite par le Centre National des Arts du Cirque (CNAC)¹⁶ en 2019 vient perturber la dynamique mise en place par l'IFCE. En effet, la professionnalisation des métiers du cirque, secteur concurrent sur le marché du spectacle, est déjà effective (Perez-Roux, Etienne et Vitali, 2016). Pour autant, bien que déployés sur l'ensemble du territoire et relativement bien structurés (écoles de cirque en région, spécialité au niveau du baccalauréat Arts, diplômes universitaires dans la spécialité, etc.), les arts du cirque cherchent à élargir/pérenniser leur espace d'action et leur viabilité économique. Ce domaine artistique, reconnu au niveau institutionnel¹⁷, intègre les arts équestres comme une des spécialités au service du spectacle. En ce sens, les acteurs de l'art équestre considèrent les artistes de cirque comme des concurrents opportunistes « ne mettant pas suffisamment le cheval en valeur ». Cette rhétorique du groupe des AE

Camargue notamment), dans un grand nombre de pays d'Europe, mais également en Asie et en Amérique du nord et du sud. Par exemple, la Doma Vaquera est issue du travail des vaqueros, gardiens des troupeaux de taureaux de combat dans le campo, en Espagne (Andalousie).

¹⁴ Il y a quatre écoles de dressage de Haute école en Europe : Le Cadre Noir à Saumur (France), L'école d'équitation Espagnole à Vienné (Autriche), L'école Portugaise de l'Art Equestre à Queluz (Portugal) et l'Ecole Royale Andalouse de l'Art Equestre à Jerez de la Frontera (Espagne).

¹⁵ Cet événement, qui réunit 1200 chevaux, 800 élèves, 90000 visiteurs, est aussi une scène majeure des arts équestres. Trois moments réunissent de très nombreux AE et des milliers de spectateurs : le Cabaret équestre (20 compagnies programmées), le Marché International du Spectacle Equestre de Création (10 spectacles présentés à des programmateurs/producteurs) et le Gala des Crinières d'Or (10 compagnies sélectionnées). <https://cheval-passion.com/>. Par ailleurs, Cheval passion est un événement de dimension internationale résolument tourné vers le spectacle, alors dans les autres salons, le spectacle tient lieu de simple divertissement.

¹⁶ Le Centre national des arts du cirque est un établissement français de formation supérieure et de recherche dépendant du ministère de la Culture et de la Communication, inauguré en 1986 par Jack Lang.

¹⁷ <https://www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/fichpro-cirquedef-2.pdf>

atteste d'un positionnement encore fragile. Le monde des AE est en quête de reconnaissance et revendique sa spécificité face à un milieu plus vaste, celui des arts du cirque, déjà installé et subventionné. Les AE ne tiennent pas à être confondus ou phagocytés par les « circassiens » qui, de leur point de vue, empiètent de façon injuste et déloyale sur leur territoire.

4.2.2. Territoires culturels et économiques du spectacle équestre

L'analyse des discours indique des différences en termes de public visé (familles, touristes, spécialistes, acteurs locaux), de type de numéro retenu dans les programmations en fonction des attentes des spectateurs et du nombre d'entrées potentiel pour les organisateurs. Créer un spectacle suppose de prendre en compte un certain nombre de critères qui, pour les AE, font la valeur d'un numéro. Ainsi, ceux que nous avons interrogés affichent un refus assez marqué pour la seule démonstration de savoir-faire : « *le spectacle, c'est pas seulement montrer qu'on maîtrise des techniques* ». Ils mettent en avant les qualités d'interprétation des acteurs à travers « *le jeu // la présence // l'authenticité* ». Enfin, le spectacle doit être « *abouti // rôdé* » et susciter de l'émotion chez les spectateurs : « *il faut que ça plaise aux gens // toucher le public // les faire entrer dans le monde proposé // transmettre une vision des choses, du monde* » (Perez-Roux et Maleyrot, 2020).

Si les programmeurs de *Cheval passion*¹⁸ mettent en avant ces caractéristiques, prônant une forme d'innovation artistique dans les numéros présentés par les AE, c'est en grande partie dans l'espoir d'une diffusion nationale et d'une « *ouverture à l'international* », mais aussi dans le but de faire vivre tout un espace économique qu'ils sont les premiers à impulser et dont leur entreprise a besoin. Ainsi, la professionnalisation des AE, *via* la formation, s'inscrit dans un dispositif plus vaste de promotion des spectacles équestres et de viabilité du secteur, en priorisant le développement des compétences artistiques, en travaillant à la création de spectacles originaux qui portent la signature technico-artistique de tel ou tel AE, repéré puis programmé au MISEC ou aux *Crinières d'Or*.

D'autres lieux culturels mettent en place des spectacles grand public, ne donnant pas la même place aux AE. L'enquête nous a conduit à rencontrer, en avril 2019, l'équipe de direction du Puy du Fou¹⁹. Ce parc à thème, reconnu aux plans national et international, draine plus de deux millions de spectateurs par an, avec 4000 bénévoles et près de 2200 employés permanents et saisonniers au Grand Parc, dont des AE. Ces derniers sont recrutés prioritairement lorsqu'ils ont suivi des formations internes au site et lorsqu'ils vivent dans le département vendéen ; ceci n'empêche pas toutefois un recrutement plus large au niveau national. Dans les entretiens réalisés, la direction insiste sur la nécessité pour les AE de se mettre au service du scénographe, tout en assurant d'autres tâches autour du spectacle et un travail collectif avec les bénévoles. En ce sens, les compétences artistiques (démarche de création) ne correspondent pas au profil recherché qui valorise essentiellement des compétences techniques (voltige, dressage, cascades, etc.) pour optimiser les scénographies du Puy du Fou. Cette approche est très différente des visées de professionnalisation de l'IFCE, en lien étroit avec les programmations de *Cheval passion*, jugées incontournables pour qu'un AE se fasse (re)connaître dans le milieu de l'art équestre, quelle que soit sa spécialité.

4.3. Des territoires et des ouvertures professionnelles différentes

4.3.1. Des choix artistiques en lien avec des territoires géographiques et/ou une culture reconnue

Certains AE s'identifient à un territoire particulier, notamment dans le sud de la France. Marie (31 ans), originaire d'une petite ville proche de la Camargue a été élevée parmi les chevaux. Elle se présente avant tout comme une femme passionnée à la fois par les chevaux et les taureaux : « *je suis une Doma Vaquera. Je vis cheval, je dors cheval, c'est toute ma vie quoi !* ». Après s'être formée à plusieurs reprises en Andalousie pour parfaire sa technique auprès de cavaliers reconnus, elle a appris le flamenco ; elle souhaite à terme construire un numéro qui intègre un ensemble d'éléments caractéristiques de la culture andalouse. Son projet de Carroussel à 8 cavalières qu'elle prépare depuis deux ans montre sa détermination : il s'agit pour elle pour participer aux Crinières d'or mais elle craint que son numéro, de haute technicité et respectueux de la culture andalouse (codes, normes), ne soit pas retenu en raison de son manque d'originalité pour les programmeurs. En arrière-plan, elle critique certain.e.s AE

¹⁸ Scène majeure des arts équestres, Cheval Passion accueille de très nombreux artistes équestres dont les meilleurs se retrouvent sur la piste des Crinières d'Or. Par ailleurs, des numéros sont sélectionnés et présentés dans le cadre Marché International du Spectacle Equestre de Création (MISEC). Destiné aux professionnels de l'organisation d'événements, qui y découvrent les dernières créations artistiques, ce marché unique au monde constitue un vivier de talents : de très nombreux spectacles équestres européens programmés sur l'année sont passés par le MISEC. Enfin, le cabaret équestre réunit des AE en devenir qui ont été sélectionnés pour présenter leur numéro à un large public et se faire (re)connaître.

¹⁹ Le Puy du fou est un parc à thème proposant 24 attractions, dont La Cinéscénie, qui a accueilli 2,308 millions de spectateurs en 2019.

qui se servent des chevaux comme prétexte pour monter des numéros qu'elle juge sans couleur particulière et surtout, sans références à de grands maîtres de l'art équestre.

D'autres AE viennent du cirque. Patrick (54 ans) a eu une expérience de plusieurs années auprès d'une compagnie implantée en région parisienne et reconnue à l'échelle internationale. Désormais, il se singularise à travers des numéros construits sur un registre comique et décalé. Il choisit de jouer sur des contrastes entre les chevaux (taille, race) et d'autres animaux (ânes, chèvres, chiens, etc.) et développe un jeu clownesque dans lequel les objets tiennent une place essentielle. A travers ces deux exemples, on repère des univers technique et artistique différents (références, normes, relation au cheval, type de communication avec le public).

4.3.2. Des échelles variables : entre international et local

Chez les AE, les territoires investis se situent à différentes échelles. Après une formation de voltigeur, et une pratique de rodéo, Benoit (31 ans) travaille pour le parc d'attraction OK Corral et fait de nombreuses rencontres sur le plan professionnel. Embauché dans une compagnie reconnue, il part aux USA. Cette expérience de trois années à l'étranger le coupe de ses réseaux (et contrats) en région : *« ça m'a pas aidé les États-Unis. Au contraire, quand je suis parti, je travaillais beaucoup. J'avais un très beau spectacle. J'ai travaillé pour Appassionata, j'ai travaillé pour Les fils du vent, pendant quelques années, et quand je suis parti, je me suis un peu refermé les portes »* ; l'aventure à l'étranger lui ouvre pourtant des perspectives car le réseau a changé d'échelle. C'est ainsi qu'il est embauché à Disneyland et devient intermittent du spectacle. Ses cachets lui permettent en parallèle de développer ses propres créations. Intéressé par une approche interdisciplinaire, il s'intègre dans divers collectifs d'AE et se produit régulièrement en spectacle.

Lola (28 ans) a fait d'autres choix. Elle a repris la ferme familiale et s'est installée dans un département axé sur le tourisme et faiblement investi par les AE. Cette situation de faible concurrence constitue un atout majeur : *« tu as moins de pression, pas de jalousie ou des critiques de ton travail »*. Depuis quelques années, elle vit de son activité (pension pour chevaux, cours, stages, animations) et organise des spectacles chez elle pour un public local et/ou saisonnier. Ceci la rassure, notamment sur le plan économique : *« de toute façon, maintenant, au pire, j'ai mes spectacles à la maison, ça marche bien »*.

4.3.3. Tensions entre démarche individuelle et collective : la voix des communautés de pratiques

Lionel (43 ans) met en avant les communautés de pratique qui créent une dynamique artistique en région. Il défend des choix esthétiques combinant différentes techniques équestres et intégrant d'autres arts. Certaines valeurs humaines (entraide, loyauté, coopération) lui semblent indispensables pour construire un projet et le faire vivre collectivement. Par ailleurs, dans sa structure située en région toulousaine, il accueille des AE souhaitant se perfectionner et propose une offre de formation diversifiée. En ce sens, Lionel est particulièrement intéressé par le processus de professionnalisation engagé par l'IFCE et fait son possible pour ne pas se retrouver « hors-jeu » dans cette dynamique.

Miguel (48 ans) insiste également sur l'importance du réseau d'AE pour emporter/partager des contrats sur la base de cooptations. Il s'agit pour lui de jouer sur la complémentarité des partenaires et des numéros afin de produire un spectacle complet : *« Mais après, le réseau, il faut se le faire. Il ne faut pas aussi rester enfermé chez soi à se dire : je suis artiste équestre, je ne côtoie personne, voilà. Il ne faut pas avoir peur de rencontrer des gens. Parce qu'en fait, c'est en rencontrant des gens qu'on fait avancer le Schmilblick »*. En disant cela, il pointe certains comportements individualistes chez les AE, liés en partie à la forte concurrence interne. Il revient par ailleurs sur les stratégies développées par les amateurs qui, souhaitant se faire repérer, proposent des prix de spectacles en dessous de ceux du marché et *« dévalorisent l'image des AE parce qu'il n'y a pas la qualité. C'est pas pro ! »*.

5. Conclusion et mise en perspective

5.1. De l'intention institutionnelle et territoriale à la mobilisation des acteurs

L'intention de professionnalisation des AE portée par l'IFCE concerne de près ou de loin de nombreux acteurs, notamment dans le territoire géographique où elle a été financée et s'est déployée durant 3 années. Si la formation professionnalisante est considérée comme l'aboutissement du projet FARTEQ, chacun.e en mesure les enjeux et les perspectives, au regard de ce qu'il.elle a déjà engagé ou gagnerait à voir émerger. Dans un article portant sur la dynamique du Comité de Pilotage mis en place durant 3 ans (2018-2020), Maleyrot (2021) analyse les positionnements, les rhétoriques des différents des acteurs concernés (producteurs, syndicat, FFE, financeurs,

IFCE) et met en lumière les enjeux institutionnels, politiques, sociaux, culturels et économiques qui traversent le monde des AE.

5.2. Professionnalisation et ouverture sur l'avenir

A ce jour, le processus de professionnalisation se poursuit. Malgré les effets de la crise sanitaire de 2020, la formation professionnalisante a été initiée en 2021, avec des ajustements, pour construire un réseau de formateurs potentiels. Elle s'adresse à des AE déjà expérimentés et porteurs d'un projet artistique. Les chercheurs continuent à interroger la dynamique qu'un tel projet de professionnalisation a pu créer pour et entre les acteurs. Les tensions repérées paraissent désormais moins fortes, en raison d'une meilleure interconnaissance et d'une clarification des enjeux du dispositif. Par ailleurs, en s'appuyant sur les données plurielles recueillies par les chercheurs auprès des AE, puis discutées avec les différents partenaires, travaillées avec l'IFCE et expérimentées dans une formation prototypique, le projet semble avoir pris sens pour les uns et les autres.

Enfin, une formation dite « de base », mise en place par le syndicat des AE²⁰, vient compléter l'offre de formation. Elle permet de valoriser les compétences de certains formateurs positionnés à la marge du système, tout en travaillant à une professionnalisation du secteur mieux comprise et mieux investie, notamment par les AE qui souhaitent être davantage reconnus, collectivement mais aussi dans leur spécificité technique et artistique.

Ainsi, avec une certaine prudence, nous avançons que cette contribution peut éclairer une vision du territoire « considéré comme un lieu de ressources au regard d'un tressage entre des facteurs naturels, des facteurs humains compte tenu d'un contexte social, institutionnel, politique et culturel » (Pesqueux, 2014 :55).

Bibliographie

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Forquin J-C. (1994), « Valeurs », dans Philippe Champy & Christiane Eteve (éds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p. 1025-1029.
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11 -22.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. **Recherche et formation**, 41, 31-47.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Lallement, M. (2010). *Le travail sous tensions*. Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Maleyrot, E. (2021). Accompagner la professionnalisation des artistes équestres : analyse du processus depuis un comité de pilotage. *Education et Socialisation*, [En ligne], 61 | 2021, mis en ligne le 11 septembre 2021, consulté le 17 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/15035> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.15035>
- Perez, S & Perez-Roux, T. (2020). Comprendre le travail des enseignants de judo : des valeurs déclarées aux valeurs « en acte ». *Recherches en Education*, 40, 157-172. http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_40.pdf
- Perez-Roux, T. (2021). Enjeux de professionnalisation et rapport à la formation des artistes équestres : approche d'un objet « complexe » soutenue par deux niveaux d'analyse. *Education et Socialisation*, [En ligne], 61 | 2021, mis en ligne le 17 septembre 2021, consulté le 17 septembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/edso/15204>
- Perez-Roux, T et Maleyrot, E. (2020). Les artistes équestres en France : un monde composite en voie de professionnalisation ? *La recherche en éducation* (AFIRSE), 22. En ligne <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/8630/6209>
- Perez-Roux, T., Etienne, R & Vitali, J. (dir. 2016). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Pesqueux, Y. (2014). De la notion de territoire. *Prospective et stratégie*, 4-5(1), 55-68.
- Wittorski, R. (2007). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 17, 11-39.

²⁰ <https://syndicat-national-des-artistes-equestres.fr/les-formations>

LA RETERRITORIALISATION DU LABORATOIRE JUNIOR DU LISEC AVEC DISCORD DURANT LA PERIODE DE CONFINEMENT

Jean-François Plateau*

* Université de Haute-Alsace
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : Déterritorialisation/reterritorialisation, Laboratoire Junior, expérience doctorale, Discord, confinement

Résumé. Nous relatons dans cet article la problématique de pérennisation du Laboratoire Junior (LJ) du LISEC dont les actions ont été développées durant la période de confinement dès mars 2020. La mise en place d'un serveur Discord, présenté dans cette contribution, lui a-t-il permis de déterritorialiser/reterritorialiser ses activités ? Nous nous appuyons sur une modélisation de « l'expérience doctorale » avec une vision systémique de la notion de « territoire », sa relation avec les TIC et les « espaces virtuels ». Deux enquêtes l'une auprès des doctorants, l'autre auprès des docteurs du LISEC et une description des activités du LJ au travers de Discord servent de support pour montrer l'opportunité des actions du LJ pour enrichir l'expérience doctorale, mais en relevant toutefois quelques-unes des menaces à son développement pérenne.

1. Introduction

Le Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) est adossé à trois universités, L'Université de Haute-Alsace (UHA), L'Université de Strasbourg (UNISTRA) et L'Université de Lorraine (UL). Il regroupait, en juin 2021, 5 administratifs, 63 membres permanents, 40 membres associés et 107 doctorants répartis dans trois disciplines : les Sciences de l'éducation et de la Formation (SEF), les Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) et la Psychologie et 4 équipes : « Normes et valeurs », « Apprentissages, pratiques d'enseignement et d'éducation », « Activité, travail, et identité professionnelle » et « Technologies et communication ». La formation des doctorants est assurée par deux écoles doctorales (ED), l'une co-accréditée entre UNISTRA et UHA et l'autre inclus à l'UL.

C'est dans ce territoire particulier et complexe par les nombreuses interrelations engendrées que les doctorants inscrits au LISEC évoluent en présentiel ou à distance. C'est encore dans ce territoire qu'est né, début 2020 « son » laboratoire junior (LJ) collégialement baptisé « Juli » quelques mois plus tard. Nous invitons les lecteurs à lire au préalable de cet article la contribution de Yohan Milanovic (2021), dans ces mêmes actes, lequel a retracé la genèse du laboratoire junior du LISEC.

Nous ajoutons dans cette introduction quelques éléments concernant l'avènement récent des LJ en SEF en France. Leur principal objectif, comme celui des autres composantes est de permettre aux étudiants de Master 2, de doctorat et de jeunes docteurs à se fédérer autour de projets collaboratifs, débouchant sur des actions concrètes (séminaires, publications, colloques) les préparant ainsi à leur futur métier de chercheur. Leur constitution a cela d'original qu'elle est produite par les membres eux-mêmes qui décident plus ou moins selon le territoire de leur mode de fonctionnement. Ainsi l'ENS de Lyon leur donne une durée de vie de 2 ans, chacun des laboratoires juniors ayant un intitulé qui définit leur projet de recherche. On retrouve d'ailleurs la trace des premiers LJ de cette université en 2008¹. Celui de Toulouse (LJEFTS), adossé au laboratoire Education Formation Travail Savoirs (EFTS) ne lui donne pas une durée de vie aussi éphémère. Créé en 2019, son blog² retrace ses activités et publications depuis cette date et son intitulé laisse présager d'une autre forme de longévité. Les rencontres du LJ « Juli » avec le LJEFTS et celui de Lyon baptisé UCIP (Usages et Critiques de l'Innovation Pédagogique)³ ont permis de profiter des retours d'expérience mutuels.

¹ <http://triangle.ens-lyon.fr/spip.php?rubrique765>

² <https://transitions.hypotheses.org/>

³ <https://ucip.hypotheses.org/ucip>

Cette contribution s'intéresse plus particulièrement à la façon dont les membres du « Juli », pendant la période de confinement, se sont organisés pour maintenir les liens soudainement imposés à se tisser uniquement à distance. Privés de salles de réunions, de lieux géographiques bien définis pour se réunir, leur territoire fraîchement constitué s'est virtualisé. Il s'est déterritorialisé/ reterritorialisé (Paquelin, 2006) à l'aide de l'outil DISCORD choisi dans le cadre d'une concertation collégiale avec les Directeurs du LISEC. Ce choix a été décidé après divers tests et discussions autour des expériences d'utilisation des plateformes institutionnelles. La difficulté à trouver l'outil facilement utilisable par tous les membres potentiels du LJ, le choix s'est tourné vers un outil plus informel, mais opérationnel permettant un dialogue assez fluide à distance et permettant les dépôts de documents de façon asynchrone avec la possibilité de conserver trace des échanges de façon synchrone.

Nous présenterons la place de ce média social dans la partie théorique, laquelle abordera en préalable la notion de territoire et leur rapport avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) après avoir décrit un modèle des interrelations qui se nouent classiquement durant l'expérience doctorale, les doctorants étant le public principal du Juli. Les Master 2 y ont aussi leur place pour pouvoir appréhender en amont leur futur parcours doctoral. Il est en priorité conçu pour fournir à ses membres un espace d'échanges, y trouver des informations utiles à leur futur métier de chercheur ou d'enseignant chercheur, de pouvoir organiser des événements ou d'y participer comme c'est le cas avec le colloque de l'AREF 2021, enfin de « faire de la recherche autrement ». En y adhérant, les docteurs fraîchement promus qui n'ont plus, administrativement pour certains, d'Université d'attache peuvent continuer à poursuivre des activités de recherche, proposer des événements, des actions et partager leur expérience doctorale avec les futurs diplômés. Les membres du LISEC, volontaires, y contribuent en proposant des actions et débattre de sujets de recherche. Les particularités du public doctoral du LISEC seront exposés en référence à deux enquêtes, l'une sur leurs besoins, une autre sur leur devenir. Ces investigations devraient répondre à notre question de départ : Comment organiser le LJ du LISEC pour le pérenniser ?

2. Cadre théorique

2.1 L'expérience doctorale et ses interrelations

Le modèle présenté (Voir Figure 1) s'inspire de celui de l'alternance intégrative médiatisée développé dans ma thèse (Plateau, 2018), un article (2019) et repris dans les actes de ce colloque sous le titre « Les territoires de l'enseignement et de la formation professionnelle à l'épreuve de la « continuité pédagogique » ». Si nous le mobilisons ici c'est parce des points communs entre la FOAD (Formation Ouverte à Distance) et l'expérience doctorale existent. Le doctorant est souvent à distance de son université et laboratoire. Ce modèle illustre les relations entre les acteurs au travers de trois blocs principaux. Le premier (voir la pyramide bleue) relie le Directeur de thèse qui met la (ou les) compétence(s), la principale étant la rédaction d'une thèse, en relation triangulaire avec le doctorant. Une autre relation triangulaire se réalise entre les compétences, le doctorant et son objet de recherche, son terrain et différents acteurs contributeur à sa recherche. Lors des rencontres avec le Directeur de thèse, le doctorant est en relation, cette fois quadrangulaire pour dialoguer autour de la thèse et de ses investigations de terrain. Ce schéma symbolise les interactions utiles à la construction de la thèse, compétence principale à réaliser. D'autres objets contribuent à l'acquisition des compétences du doctorant : le laboratoire et ses membres pour participer à des activités de recherche, des colloques, voire leur organisation, l'école doctorale pour acquérir des connaissances et des compétences, le service de documentation pour accéder à la littérature scientifique et l'université dont des acteurs dépend. Cette première pyramide constitue la fondation sur laquelle l'expérience doctorale se construit. C'est le territoire de l'université de tutelle. Le Directeur de thèse en est l'acteur central, celui qui accompagne le doctorant dans son apprentissage.

Les médias formels sont mis à disposition principalement par l'université pour les échanges administratifs, le service de documentation et éventuellement l'ED pour des formations à distance. Ils permettent aussi une communication distante entre le Directeur de thèse et le doctorant, mais aussi avec les partenaires de recherche) Le doctorant peut aussi disposer d'outils (gestionnaire d'enquêtes, comme LimeSurvey ou Sphinx par exemple) pour mener ses recherches de terrain. Certaines des sources documentaires dont il a besoin sont aussi accessibles en ligne et alimentées par le service de documentation. Ce tétraèdre représente le dispositif de médiation. Les médias formels sont administrés par le service informatique et un support technique est disponible pour les utilisateurs du dispositif si besoin... Ce second tétraèdre constitue le dispositif de médiatisation. Les 2 tétraèdres forment la seconde pyramide représentant le dispositif médiatique (médiation et médiatisation).

Enfin, les médias informels (réseaux sociaux, relations personnelles, monde professionnel, etc.) participent aussi à l'acquisition des compétences des doctorants. Des liens, des ponts se créent entre les médias formels et informels. La dernière pyramide finalise cette représentation cubique : elle constitue l'espace informel, utilisé librement par les acteurs dans la sphère publique ou privée, principalement en dehors du dispositif de formation pour consolider ou diversifier leurs compétences et relations sociales.

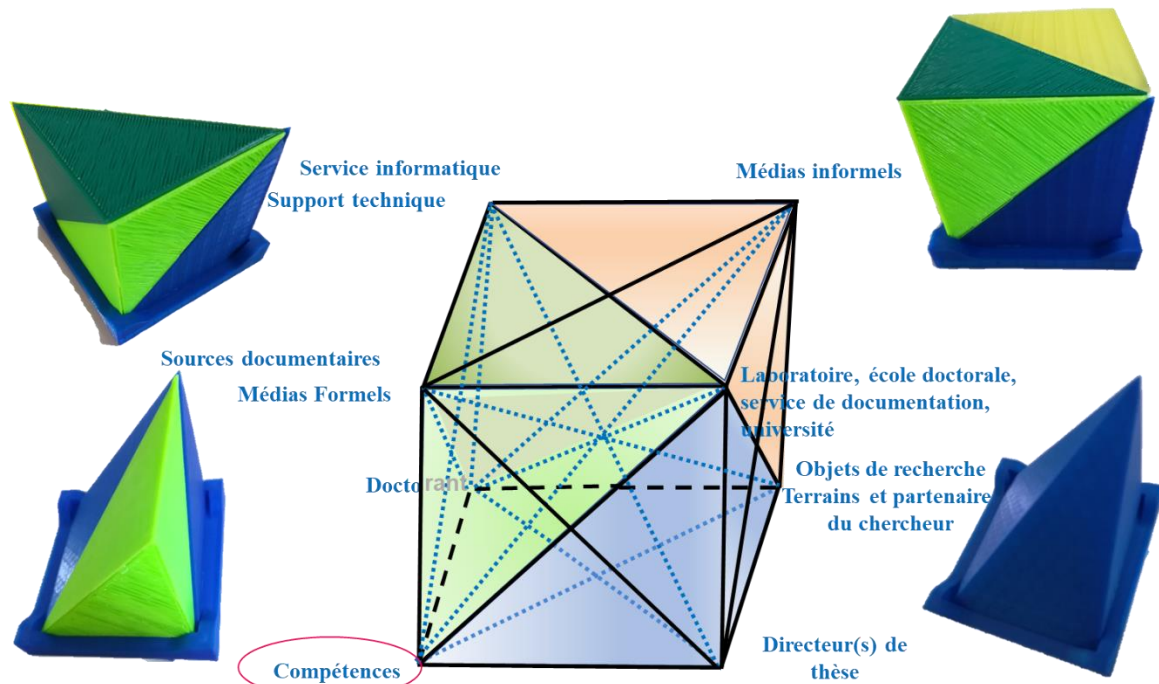


Figure 1 : L'expérience doctorale et ses interrelations

Ce modèle symbolise le territoire hybride et complexe du doctorant entre présentiel, distanciel avec les outils institutionnels, mais aussi les espaces informels. Il se trouve que la reterritorialisation induite par le confinement a été l'occasion de mobiliser plus encore les médias informels et notamment les médias et réseaux sociaux. Intéressons-nous à présent à la notion de territoire, en croisant différents regards de géographes, sociologue, philosophe et pédagogues.

2.2 *Le territoire comme système complexe*

Moine (2006) définit en quelques mots le territoire comme « un système complexe évolutif qui associe un ensemble d'acteurs d'une part, » (sous-système à gauche de la Figure 2) « l'espace géographique que ces acteurs utilisent, aménagent et gèrent d'autre part » (sous-système à droite de la Figure 2). Un troisième sous-système composé des « systèmes de représentation, qui se fondent sur l'interconnexion entre trois types de filtres : individuel, sociétal (valeur) et idéologique (théorie, modèle), qui forgent à la fois la connaissance et la conception qu'ont les acteurs du monde qui les entoure (Callon et Latour, 1990) » (Moine, 2006) complète cette définition.

Cette vision systémique considère le territoire avec un espace géographique déterminé où se joue les interactions entre les acteurs de façon locale. Cela dit les acteurs utilisent aussi les réseaux pour se relier à d'autres par des lieux comme les routes, les voies ferrées, fluviales, maritimes ou aériennes, mais aussi d'une autre façon par les télécommunications et l'Internet, producteurs d'espaces virtuels. Ces « espaces virtuels annoncent-ils la fin du territoire ? » (Galland, 2005).

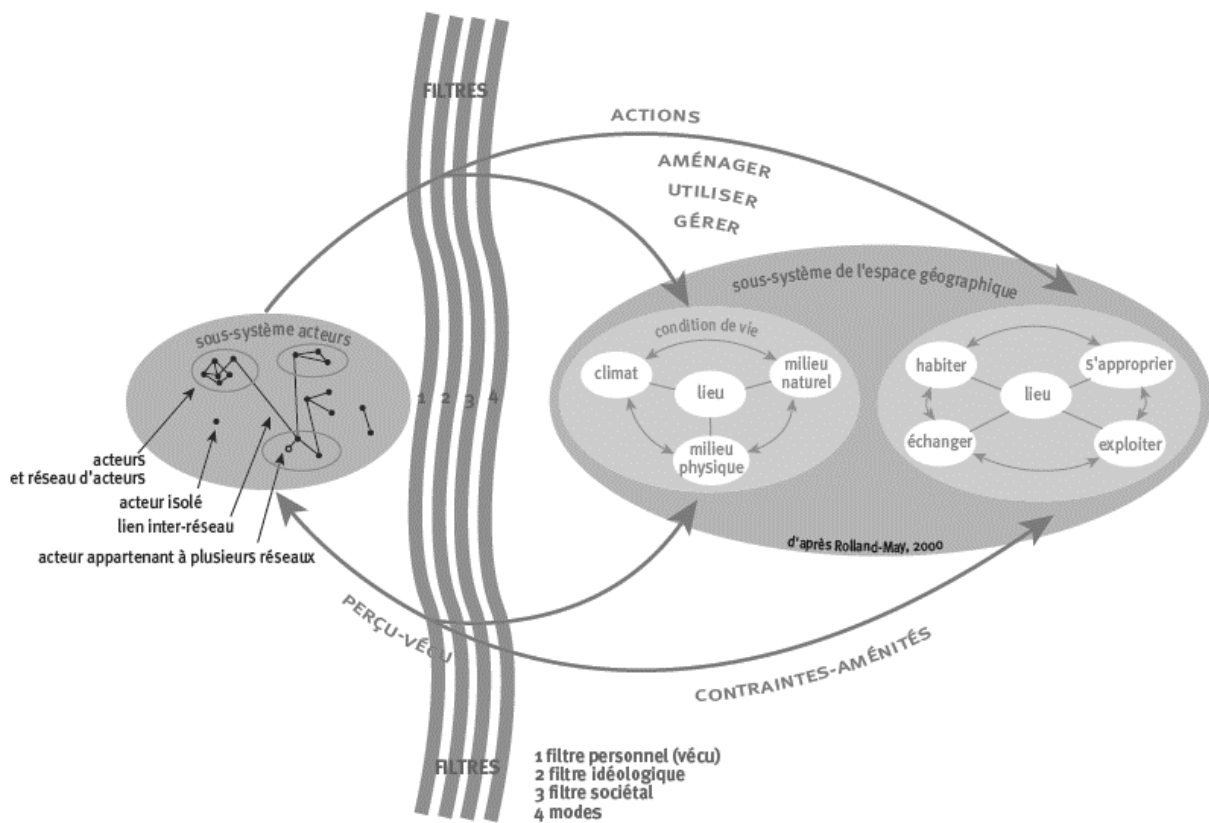


Figure 2 : Le territoire comme système complexe

Les relations entre les TIC et les territoires

« Dans le monde des bits, nous dit Galland, qui sont eux les seuls objets physiques que les systèmes d'information transportent réellement, la vitesse de référence est celle de la lumière ; les bits se déplacent, en conditions idéales, à 299 792 km par seconde ». Cette vitesse quasi « instantanée » permet d'abolir la notion d'espace, permet de « délocaliser » l'activité humaine dans leurs échanges via le « cyberspace », mais les humains, faits d'atomes, ont bien « les pieds sur terre, poursuit cet auteur, ils sont « scotchés » en un point précis de la planète, par la bonne vieille loi de la gravité ».

Pour Godin (2014), « le terme le plus proche de « territoire » est celui de « domaine », qui vient du latin *dominium* et qui signifie pouvoir, autorité (le *dominus* est le maître) ». Il le définit « comme un lieu de pouvoir », de conquête avec des frontières, un périmètre pour le défendre, extensibles pour l'élargir. Si bien que la notion de territoire virtuel est pour lui un abus de langage ou un « usage simplement métaphorique du mot ». « Alors que la notion d'espace virtuel a un sens, dit-il encore, celle de territoire virtuel n'en a pas ». Prenant l'exemple d'Internet, sans bornes, ni frontières, ni nom, cet « espace anonyme » ne peut pas être assimilé à un territoire.

Cependant, les espaces virtuels se multiplient et puisent bien leurs ressources premières en épuisant les sous-sols miniers des territoires conquis par les industriels afin de produire les composants des ordinateurs et des téléphones. Ces derniers, à l'échelle planétaire, consomment une énergie électrique considérable, comme les réseaux et les serveurs, auxquels ils sont connectés. Selon Bakis (2007), « La notion d'espace géographique (classique) est qualitativement modifiée par l'irruption des TIC ». Il propose le terme de « géocyberspace » pour décrire l'espace géographique à l'ère des réseaux de la communication électronique de l'information ». Ce néologisme conçu par l'auteur en 1997 repose sur trois niveaux, « l'espace de la distance » ou « espace physique avec ses lieux », « l'espace technologique des réseaux et des flux » et « les manifestations spatiales résultant de l'interface entre les deux premiers niveaux, en un « tout » définissant LA nouvelle réalité spatio-temporelle des sociétés de communication et d'information ». En fait il décrit, par ce terme, une hybridation entre le réel et le virtuel, « une

réalité changeante à l'articulation avec les mondes virtuels. Une réalité qui n'est pas simplement produite par les Institutions et les Opérateurs de réseaux, mais aussi par les usagers ».

2.3 La nécessaire déterritorialisation/reterritorialisation

Cela les oblige à modifier leurs pratiques individuellement et dans un collectif, comme dans le cas du confinement qui a complètement déterritorialisé leurs relations avec la nécessité de se reterritorialiser, de recontextualiser leur action dans ce nouvel environnement contraint. Ce concept de déterritorialisation/reterritorialisation, emprunté à Deleuze et Guattari, « permet de concevoir l'analyse de la construction des pratiques comme l'articulation entre des espaces temps sociaux éclatés dont la recombinaison conduit à des nouvelles territorialités, reconnues et légitimées par le collectif » (Paquelin et al., 2006). Il nous semble utile de mobiliser ce concept, au vu des changements qu'il induit sur les usagers, pour construire notre problématique.

Pour compléter notre cadre, nous nous intéressons au rôle joué par les « réseaux sociaux numériques » (RSN) ancrés dans le bloc informel de notre modèle cubique durant le confinement. Une enquête de Consumer Science & Analytics (2020) a montré que la majorité des Français ont utilisé ces RSN pour conserver un lien social avec leurs amis et leurs proches. Ils auraient eu du mal aussi à se passer de ces médias.

En s'appuyant sur la théorie des graphes, les réseaux sociaux, numériques ou non, constituent des systèmes complexes de relations interindividuels, mais aussi par la création des propriétés collectives (Collard, Verel, & Clergue, 2013, p.92-93). Depuis le premier RSN créé en 1997 (*SixDegrees.com*) leur prolifération est exponentielle. Outre leur faculté initiale de permettre aux usagers de rencontrer des « inconnus » d'autres ont évolué en leur permettant « d'articuler et de rendre visible leurs réseaux sociaux » (Boyd et Ellison, 2007), comme ceux mettant en lien des professionnels avec l'exemple de LinkedIn. Cette distinction est reprise par Stenger et Coutant (2017) :

Les RSN constituent des services web qui permettent aux individus :

(1) de construire un profil public ou semi-public au sein d'un système,

(2) de gérer une liste des utilisateurs avec lesquels ils partagent un lien,

(3) de voir et naviguer sur leur liste de liens et sur ceux établis par les autres au sein du système, et

(4) fondent leur attractivité essentiellement sur les trois premiers points et non sur une activité particulière (Stenger et Coutant, 2017, p.221).

Le concept de RSN s'opposerait à celui de « computation sociale » utilisé par Pierre Lévy, qui « *entend par ce terme mettre en exergue l'activité collective des internautes en faveur de la construction et du partage de toutes formes de contenu* » (Stenger et Coutant, 2017 p.221). Les RSN sont un sous-ensemble des médias sociaux dont Cavazza depuis 2008 dresse annuellement le panorama.

En 2020, Cavazza classait 170 plateformes avec leur 6 grands usages (publication, partage, messagerie, discussions, collaboration, réseautage). En 2021 elles sont 245 (Voir Figure 2) réparties en 45 catégories et un nombre d'usage identique. Les médias sociaux ont vu leur nombre, comme celui des utilisateurs se multiplier depuis le confinement de 2020. Discord en est l'exemple. Alors qu'en 2018, Discord ne figurait pas dans la classification de Cavazza, il apparaît en 2019 dans la catégorie « des systèmes de messagerie mobile » en prenant une place grandissante en 2020 et 2021. Il se rapproche maintenant des médias les plus utilisés, en conséquence de la montée en puissance des contenus audios depuis la période de confinement (Voir Figure 3).

Les médias et réseaux sociaux et leurs usages se transforment continuellement : la frontière s'efface peu à peu entre les réseaux d'« amis » voués à la simple communication et les réseaux gérant des activités de collaboration ou créés selon les centres d'intérêts des utilisateurs. C'est le cas de Discord, logiciel libre et gratuit, lancé en 2015, par l'américain Jason Citron, utilisé d'abord par les amateurs de jeux vidéo pour communiquer entre eux au travers de « salons » vocaux (canaux VoIP) ou textuels (messagerie instantanée). Les améliorations successives apportées par la communauté des utilisateurs et son utilisabilité (facilité d'utilisation) en font désormais un produit utilement perçu même s'il suscite encore la méfiance dans certaines institutions ou voit ses usages controversés⁴. Des exemples de son instrumentalisation montre des effets positifs, notamment à des fins pédagogiques (Wulanjani, 2018 ; Messaoui, 2020).

⁴https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/09/26/discord-le-tchat-de-gameurs-qui-a-conquis-le-grand-public_6053711_4408996.html

Social media landscape 2021



Figure 3 : Le paysage 2021 des médias sociaux d'après Cavazza
(source : <https://fredecavazza.net/2021/05/06/panorama-des-medias-sociaux-2021/>)

Le cadre étant posé, il convient de soulever notre problématique et les questions de recherche qu'elle induit.

2.4 Problématique et questions de recherche

Le confinement a obligé les membres du LISEC et conséquemment les membres du « Juli » à modifier leur pratique et leur mode de communication. En l'absence de lieux de rencontre physique, ils ont dû se déterritorialiser. L'usage des plate-formes numérique institutionnelles a été d'un grand secours dans chacune des universités, mais en l'absence d'interopérabilité entre-elles, le « Juli » a choisi l'option de poursuivre ses activités à l'aide du média social Discord. Ont-ils réussi à créer de la « présence à distance » (Jézégou, 2020), à recréer les frontières de leur communauté, à préserver les liens et l'ambiance groupe ? Relater quelles ont été ces activités devrait permettre de répondre à ces questions. D'autres se posent pour animer notre problématique et guider nos propos. Les actions menées ont-elles répondu aux attentes des doctorants ? Le taux de présence aux réunions a-t-il été préservé ? Ont-ils réussi à convaincre l'ensemble de la communauté du LISEC du bien fondé de leurs actions ?

3. Méthodologie

Pour y répondre, il semble utile de s'intéresser au public visé par le LJ en focalisant plutôt notre recherche sur les doctorants, car nous disposons de données sur leur expérience doctorale et leur devenir. Une enquête, sous forme d'un questionnaire anonyme administré en ligne, réalisée entre mars et mai 2018 par les 4 délégués doctorants de chaque équipe du LISEC est notre premier support. Les résultats, transmis à tous les membres du laboratoire, met en évidence quelques besoins exprimés par 88 doctorants sur les 113 sollicités. Un autre questionnaire, administré de façon similaire, a été adressé en septembre de la même année à 105 docteurs du LISEC inscrits en doctorat depuis 2002. « Il était constitué de cinq grandes rubriques : les caractéristiques sociodémographiques ; les études antérieures au doctorat ; les modalités de réalisation de la thèse ; le parcours professionnel ; la formation doctorale » (Mohib, Magot & Plateau, sous presse). 72 docteurs ont répondu. La publication précitée a pris en compte les réponses de 55 docteurs inscrits depuis 2006, date correspondant à la publication de l'arrêté relatif à la formation doctorale. Le questionnaire a été prolongé par 19 entretiens, analysés qualitativement. La présentation de quelques réalisations du LJ « Juli » complète la méthodologie et les supports de cette étude exploratoire.

4. Résultats

4.1 Les besoins des doctorants

40 % souhaitent compléter les formations proposées par l'ED. Les plus représentatives sont l'appropriation d'outils d'analyse quantitative et qualitative, bénéficier d'une aide à la publication, palier leurs difficultés d'intégration aux équipes et au LISEC (problématique due à leurs conditions de salariés ou/et à la distance géographique. Ils préconisent la création d'ateliers méthodologiques et demandent à favoriser les échanges en visioconférence.

4.2 Qui sont les docteurs du LISEC ?

Notons au préalable les caractéristiques des docteurs du LISEC au vu du second questionnaire. Il s'agit d'un public surtout féminin (6 répondants sur 10), de professionnels avec une bonne expérience puisqu'âgés en moyenne de 40 ans pour les femmes et de 45 ans pour les hommes. Sur les 46/55 qui travaillent à l'entrée en doctorat, plus de 4/5 d'entre eux occupent un emploi dans le milieu professionnel de l'éducation et de la formation. La réalisation de la thèse en se chevauchant avec leur vie professionnelle allonge le temps prévu pour la soutenance avec une moyenne de 4 ans et demi. Les 2/3 conservent le poste qu'ils avaient à l'entrée de la thèse sans (ou peu) d'augmentation salariale, 1/4 connaissent des mobilités professionnelles ascendantes notamment et la plupart dans le milieu de l'enseignement supérieur (1/5 des répondants) mais sur des postes au départ précaire (ATER, postdocs, enseignants contractuels) Ceux qui ont connu des mobilités (1/3) font face pour la plupart à une succession de CDD. 3/55 de l'échantillon ont un emploi de Maître de conférences au moment de l'enquête. (Mohib, Magot & Plateau, sous presse).

4.3 Que disent-ils de leur expérience doctorale

Un peu plus des 2/3 estime leur formation doctorale « adaptée » au dernier emploi occupé. Cela dit, les attentes exprimées nuancent cette statistique. Les 19 entretiens mettent en évidence des buts différents selon la situation des répondants en emploi (12) ou non (7) à l'entrée en doctorat. Les premiers voient dans leur expérience doctorale une prise de recul avec leur activité professionnelle, d'autres une façon de s'accomplir avec un besoin de « reconnaissance sociale » et d'autres comme « un projet d'évolution de carrière ». Pour eux, les dispositifs d'aide à l'insertion par l'ED n'offrent pas d'intérêt. Les seconds, plus jeunes, prolongeant leurs études de master connaissent des difficultés d'insertion une fois leur diplôme obtenu et ne trouvent pas les mesures d'insertion adaptées au monde économique hors de l'université. Les relations interpersonnelles dans leur parcours sont surtout circonscrites dans l'entourage académique formel, c'est-à-dire le Directeur de thèse, les enseignants chercheurs, l'ED et la communauté scientifique. Les relations avec les pairs, beaucoup moins évoquées, se réalisent plutôt de manière informelle souvent pour un soutien mutuel. Les connaissances et compétences utiles à leur activité de recherche, comme les compétences transversales sont reconnues par les interviewés. Cependant, il en manque certaines à leur registre, dans leurs discours en regard de celles décrites à l'annexe de « l'Arrêté du 22 février 2019 définissant les compétences des diplômés du doctorat et inscrivant le doctorat au répertoire national de la certification professionnelle »⁵. Il s'agit notamment de celles concernant l'ouverture des activités de recherche et développement vers le monde économique ou social et l'encadrement d'équipes dédiées à ces activités (Mohib, Magot & Plateau, sous presse).

Favoriser les relations interpersonnelles, surtout en période de confinement, répondre aux besoins des doctorants, s'ouvrir un peu plus sur le monde professionnel non exclusivement académique sont des éléments pris en compte lors de la création du projet labo junior auquel bien sûr était prévu la participation à l'organisation du colloque AREF 2021.

4.4 Les actions du LJ « Juli »

⁵ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038200990/>

Le serveur⁶ Discord pour le LJ a été déployé au premier jour du confinement et après quelques tests les doctorants ont été sollicité pour s'y connecter. Une assistance tournante a été organisée et un mode opératoire joint aux courriers d'invitation. Quelques administrateurs volontaires se sont manifestés pour porter assistance si besoin et gérer les droits d'accès aux utilisateurs. Les réunions se sont succédé sur les salons vocaux à une fréquence très soutenue mais le taux de fréquentation a baissé au fil du temps, malgré quelques pics (Voir la Figure 1 de Milanovic (2021)). Le présentiel ne permettait pas de se réunir à ce rythme.... Pour compléter la courbe de Yohan, la tendance s'est stabilisée dans les 4 premiers mois de 2021, avec une moyenne de 8 participants, pour 8 réunions avec un pic de fréquentation à 12, et un creux de 5. Chaque réunion a été suivie d'un compte-rendu, puis retournée aux participants pour validation avant sa diffusion au LISEC et sa mise en mémoire sur un salon textuel du serveur. La visibilité des actions du LJ est ainsi complète pour tous les membres du laboratoire. Ces comptes-rendus ont été diffusés jusque fin avril 2021. La personne qui accomplissait cette mission depuis plus d'un an ayant décidé de passer la main n'a pas trouvé de successeur. Certaines réunions ont dépassé les frontières des membres du LJ, notamment celles avec les LJ de Toulouse et de Lyon pour échanger sur nos pratiques, nos actions et les statuts de chaque LJ.

Des activités collaboratives jonchent les salons textuels, classés par catégories, témoignant de la co-construction du LJ comme la réalisation d'une carte mentale avec Mind Map longuement élaborée pour y présenter le socle des valeurs partagées par le LJ, ses finalités, ses objectifs opérationnels, ses contributions, son articulation avec le LISEC et forger son identité. Un flyer a fait suite à cette création et une frise temporelle a répertorié les étapes de ces travaux, des réunions et des partages de ressources pour être présentés lors du séminaire annuel du LISEC, 10 jours après avoir trouvé son nom : « Juli ». Son logo, esquissé par plusieurs mains, témoigne de sa créativité et sera bientôt réalisé en collaboration avec le service de communication de l'Unistra.

Parmi les partages de ressources, réalisés en visioconférence, nous trouvons l'utilisation de quelques logiciels : Mindomo (création de cartes mentales), la gestion de questionnaire en ligne avec LimeSurvey, les tris croisés avec le tableur Excel, IRaMuTeQ pour les traitements textométriques, Wooclap pour la gestion de cours à distance. Dans les fichiers textuels, à titre d'information, un compte-rendu d'une réunion d'équipe sur la qualification a été diffusé pour favoriser l'interrelation et la transversalité des connaissances. La catégorie des 'fichiers utiles' fournit aussi des ressources pour dépanner, collaborer, s'aider, comme l'utilisation d'un outil de prise à distance d'un poste informatique à titre d'exemple.

Une conférence a été organisée sur l'apport des sciences cognitives pour mieux enseigner et mieux apprendre avec Jean-Luc Berthier comme conférencier, réunissant 28 participants, dont 15 doctorants, 4 docteurs, 1 masterant, 3 maîtres de conférences, 2 professeurs d'université, 1 chargé d'orientation, 1 cadre pédagogique, 1 enseignante en langue. Deux autres événements ont été initié en soirée par un professeur du LISEC, l'un autour de l'ouvrage de Berthiaume et al (2020) : « L'expérience doctorale : État des lieux et propositions de structuration », l'autre sur le thème des compétences, notamment celles des doctorants et docteurs. Enfin le colloque de l'AREF a monopolisé quelques membres du Juli, en collaboration avec les enseignants chercheurs en amont, pour sa préparation et celle des outils de communication des financeurs, pendant avec les administrateurs pour s'assurer du bon fonctionnement des échanges en visioconférence et après pour la diffusion des actes.

Toute cette dynamique et les quelques exemples décrits précédemment ont laissé des traces sur le serveur Discord mais sans doute encore trop privées. C'est le sujet de notre discussion.

5. Discussion conclusive

La déterritorialisation du LJ, passant du mode présentiel au mode distanciel, via Discord, a eu comme effet de multiplier le nombre de ses réunions de façon considérable. Sa production a été intense au vu des comptes-rendus de réunions, partagés en intégralité avant leur envoi synthétique à la communauté du LISEC. Ainsi la « présence à distance » par les échanges nombreux dans les salons vocaux, formels et informels ont permis aux participants de conserver un lien social et à ceux empêchés de suivre les débats en direct de retrouver leur trace sur le serveur et/ou par les courriels accompagnés des comptes-rendus de réunion. Les doctorants venant de territoires géographiquement lointains ont eu l'occasion de pouvoir dialoguer, échanger en direct, de tisser des liens plus fréquents avec le LISEC. Le confinement a d'ailleurs été l'opportunité de répondre au vœu des doctorants sondés

⁶ Un serveur sous Discord est un espace dédié à un groupe d'utilisateurs. L'administrateur du serveur gère les droits d'accès et de gestion des salons aux utilisateurs.

en 2018 de pouvoir suivre les réunions à distance, par le biais des visioconférences, ce qui pour différentes raisons, pas toutes convaincantes comme « c'est compliqué », « ça ne marche pas », étaient l'exception...Elles sont devenues la règle durant la crise sanitaire. Chacun a pu s'approprier cet instrument médiateur, lui « donner du sens et donc l'accepter » (Bobillier Chaumon, 2016) plus facilement. Mais « la simple maîtrise d'outil ne suffit pas à construire les territoires de l'action et des pratiques sociales, en d'autres termes à produire de l'innovation » (Paquelin et al., 2006). L'engagement des acteurs est nécessaire et si l'engouement et la motivation des membres actifs du LJ a été exceptionnelle, la flamme peut s'éteindre parfois, comme en témoigne l'arrêt de la rédaction des comptes-rendus de réunions, faute de prise de relais. Cette absence de mémoire risque de compromettre la « présence à distance » certes vécue par les auteurs des échanges vocaux en synchrone, mais volatile, donc perdue pour les personnes non connectées. Elle risque aussi d'être un frein à notre question de départ, la pérennisation du LJ. Une solution serait peut-être d'inclure cette mission chronophage celles d'un ingénieur de recherche.

Les frontières du territoire « Juli » ont été préservées, comme l'ambiance groupe, mais nous constatons le manque d'accessibilité publique et ergonomique du serveur Discord en comparaison à celle d'un blog ou d'un site web. Ce souci a été identifié au cours de nos débats. Il faudrait mettre en valeur les productions du LJ, ses créations, annoncer à un plus large public ses événements et pouvoir les diffuser plus largement, élargir les frontières de son territoire, s'adresser aussi aux partenaires du monde économique et social. Il faut simplement trouver un ou des volontaires pour mettre un outil plus convivial et plus ouvert en place. Si les partages de ressources ont été modestes, ils mériteraient d'être multipliés simplement pour répondre à la demande redondante des doctorants sur l'usage des outils méthodologiques. Les formaliser, les proposer en ressources accessibles par le site du LJ pourrait aussi être une piste à explorer en sollicitant les chercheurs du LISEC experts en ce domaine. Les ED qui proposent la plupart de leurs formations en présentiel et à des moments bien précis ne correspondant pas forcément aux disponibilités des doctorants exerçant en milieu professionnel, comme nous l'avons montré pourraient aussi les proposer à distance...

Pour ce qui est de l'aide à la publication, l'organisation de colloques avec actes est une opportunité. La préparation du colloque AREF a stabilisé le nombre des participants au LJ avant la date de l'événement, ce qui répond à la question sur la préservation du taux de présence aux réunions du « Juli ». Des séances comme celles réalisées autour de « l'expérience doctorale » et « les compétences » pourraient aussi s'envisager au sujet de la publication avec un expert du domaine. Elles réuniraient sans doute un nombre satisfaisant de membres du LJ en favorisant la transversalité des équipes et l'implication de ses chercheurs aguerris à ce mode de transmission scientifique. Cette transversalité a d'ailleurs été la note la plus séduisante provoquée par le serveur Discord, en réunissant les membres du LISEC, quel que soit leur équipe d'appartenance et leur lieu de connexion, géographiquement éparpillé sur le globe terrestre.

Le vœu des docteurs, regrettant de n'avoir pas eu suffisamment de contacts avec la sphère économique et sociale est un point encore à développer. L'invitation de Jean-Luc Berthier est une étape. Elle a touché aussi quelques extérieurs au cercle universitaire, mais c'est un petit pas qu'il conviendrait d'agrandir pour élargir encore les frontières du territoire du « Juli ».

Quant à la faculté du LJ à convaincre de son existence, de son esprit de créativité et de sa volonté de « faire de la recherche autrement », sa présentation au séminaire annuel du LISEC et plus large au colloque de l'AREF a permis d'éclaircir sa légitimité, et sa potentialité. S'il n'a pas convaincu l'ensemble de la communauté du LISEC, il en a attiré quelques-uns pour élargir sa sphère d'activités et susciter en tout cas des débats constructifs.

L'utilisation de Discord par le LJ a d'ailleurs fait ricochet et d'autres serveurs se sont créés pour organiser des réunions des membres du LISEC durant cette période de confinement. Pour terminer dans ce cadre limite de pages et de mots qui a écarté l'illustration de son usage par des pages-écran du serveur LJ, convoquons l'approche ternaire des dispositifs d'Albero (2010) pour imager le dispositif de « l'expérience doctorale ». Donnons à la disposition idéale trois éléments, la réussite à la soutenance, l'insertion professionnelle, mais aussi le bien-être des doctorants. La disposition fonctionnelle parée de ses écoles doctorales, de son laboratoire et de ses universités de tutelle, en intégrant, soutenant et participant à la dynamique des projets du LJ, pour pérenniser son hybridation doit contribuer à satisfaire la disposition actorielle, à savoir ses membres et tous ceux du LISEC.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses universitaires de France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663>
- Bakis, H. (2007). Le « géocyberespace » revisité, *Netcom*, 21-3/4 | 2007, : <https://doi.org/10.4000/netcom.2220>
- Berthiaume, D., Bosson, M., Elston, V., & Skakni, I. (2020). *L'expérience doctorale : État des lieux et propositions de structuration*. Devpro - Centre HES-SO de développement professionnel. <https://devpro.hes-so.ch/data/documents/Experience-doctorale-DevPro-juin-2020-12395.pdf>
- Bobillier Chaumon, M.-E. (2016). L'acceptation située des technologies dans et par l'activité : Premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22(1), 4-21. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.01.001>
- Boyd, D.-M. et Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Collard, P., Verel, S. et Clergue, M. (2013). *Systèmes complexe : une introduction par la pratique*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Consumer Science & Analytics. (2020, 8 avril). Les Français et les réseaux sociaux pendant le confinement.
- Galland, B. (2005). Espaces virtuels : La fin du territoire ? *TECHNIQUES, TERRITOIRES ET SOCIÉTÉS*, 37, 37-42
- Godin, C. (2014). Fin du territoire ou nouveaux territoires ?. *Cités*, 60, 149-157. <https://doi.org/10.3917/cite.060.0149>
- Jézégou, A. (2020). La présence à distance en e-Formation. *Médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication, Téléprésence, visioconférence ou webconférence : enseignement et apprentissage synchrone et distant. Rubrique Entretien*(3), 59-67.
- Magot, C.-A., Mohib, N. et Plateau, J.-F. (sous presse). Professionnalisation des doctorants : résultats d'une étude sur le devenir des docteurs en sciences de l'éducation et de la formation. *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*.
- Messaoui, A. (2020) *Instrumentalisation d'un réseau social en plateforme d'enseignement pendant le confinement : recréer de la présence à distance avec Discord*. Colloque international en " Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ? Mulhouse, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03028285>
- Milanovic, Yohan. (2021) *Le Juli est-il le laboratoire junior du LISEC ? une plongée dans un conflit de normes et de valeurs au sein de la création d'une identité commune*, Colloque Inter-Congrès AREF : Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives Nancy, 3 et 4 juin 2021
- Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique*, 35, 115-132. <https://doi.org/10.3917/eg.352.0115>
- Paquelin, D., Audran, J., Chopin, H., Hryshchuk-Berthet, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : L'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(3), 365-395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>
- Perrat, J.-F., (2020) «Notions en débat. Le virtuel et le réel dans la géographie du numérique», *Géococonfluences*, janvier 2020. [URL:http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notions-en-debat.-le-virtuel-et-le-reel-dans-la-geographie-du-numerique](http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notions-en-debat.-le-virtuel-et-le-reel-dans-la-geographie-du-numerique)
- Plateau, J.-F. (2018a). *FOAD et Compétences - Influence d'un dispositif FOAD sur l'acquisition des compétences dans le cadre d'une formation d'auxiliaire de puériculture* - (Thèse). Université de Haute-Alsace, Mulhouse. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01870230/>
- Plateau, J.-F., Coulibaly, B. et Audran, J. (2019). Alternances et reliances dans un dispositif FOAD : cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture. *Transformations*, 19. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02426045> ou <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/264>
- Wulanjani, A.N. (2018). Turning a Voice Chat Application for Gamers into a Virtual Listening Class, *ELLIC*, vol. 2, pp. 115-119 <https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/3500>

Thématique : Territoire et numérique

**LES TERRITOIRES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
A L'ÉPREUVE DE LA « CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE »**

Jean-François Plateau*, Isabelle Jugé-Pini*, Pascale Schairer-Studer*, Benoît Tielemans*

* Université de Haute-Alsace
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : Déterritorialisation/reterritorialisation, FOAD, continuité pédagogique, confinement

Résumé. Nous basons notre étude exploratoire sur l'analyse de données collectées dans différents territoires auprès de différents apprenants français (du primaire à l'université, et de la formation professionnelle du domaine sanitaire et/ou social) et belges (secondaire inférieur et supérieur), d'enseignants et de formateurs, de début juin à début août 2020, au sortir du confinement. Ces données se composent de 5022 réponses issues d'un questionnaire réalisé de façon collaborative par quatre chercheurs et administré en ligne. L'objectif majeur de cet article est de mesurer l'impact de cette situation inédite sur le ressenti physique et psychosocial de ces différents publics à l'aide de quelques indicateurs et d'autres variables concernant notamment leur appréciation des dispositifs mis en place et les difficultés rencontrées. Les résultats montrent un ensemble de difficultés liées aux conditions matérielles et organisationnelles perturbant l'accès à ces territoires pédagogiques virtuels, mais aussi à la défaillance de préparation pour faciliter ce passage d'un territoire à l'autre.

1. Introduction

Le 26 mars 2020, la crise sanitaire condamne 87% de la population scolaire et étudiante du globe à ne plus pouvoir se rendre physiquement dans leurs établissements. « Jamais auparavant nous n'avions été témoins d'une perturbation de l'éducation à cette échelle », a déclaré la Directrice générale de l'UNESCO, Audrey Azoulay (UNESCO, 2020a). C'est pourquoi elle a mis en place la « Coalition mondiale pour l'éducation », qui est une « plateforme de collaboration et d'échange visant à protéger le droit à l'éducation pendant et après cette situation sans précédent, en mettant l'accent sur l'inclusion et l'équité » (UNESCO, 2020b).

Le Ministère français de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, à cette même époque, visait un objectif similaire d'inclusion et d'équité, sous le vocable de « continuité pédagogique » afin de permettre de conserver « le lien entre les élèves, leurs familles et les enseignants ». Il ouvre ainsi, pour les élèves du primaire au secondaire, avec le Centre National de l'Enseignement à Distance (CNED), le dispositif à distance « Ma classe à la maison » et lance l'opération « Nation apprenante » composée d'autres ressources, en partenariat avec les opérateurs de l'audiovisuel (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020). Si « tout est prêt » en France, pour poursuivre les programmes, le Ministre de l'Éducation en Wallonie, préconise uniquement le renforcement des apprentissages déjà abordés et les évaluations formatives durant cette période (Désir, 2020). Le Ministère français de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, quant à lui demande le 13 mars à tous ses établissements d'enseignement supérieur, publics et privés de cesser « de recevoir des usagers dans le cadre de leurs activités de formation à compter du lundi 16 mars 2020 ». Ils doivent aussi veiller « à offrir leurs modules d'enseignement en e-learning pour permettre aux usagers de suivre leurs formations à distance » (Ministère de l'enseignement supérieur, 2020). Les écoles, collèges, lycées, universités, comme les Instituts de Formation en Sciences Infirmières (IFSI) et les Établissements de Formation en Travail social (EFTS) se trouvent ainsi contraints de suivre leurs cours à distance.

Le territoire des apprenants, comme des enseignants et formateurs se limite alors au périmètre de leur lieu de confinement. Les uns en villégiature, étudiant ou enseignant sur leur terrasse, les autres, comme des détenus dans une chambre de quelques mètres carrés avec comme bouffée d'oxygène la promenade quotidienne d'une heure. Peu importe, la « continuité pédagogique », comme la « nation apprenante », englobant tous les territoires, ruraux et citadins, donnent aux acteurs de l'éducation et de la formation la liberté d'être rivaux à un écran, quand ils peuvent en disposer, bien entendu. Pause inattendue sur la réflexion lancée par le Sénat à l'automne 2019 (Sénat, 2019) mettant en cause l'absence de statistique de la part du ministère de l'Éducation Nationale sur la ruralité alors que leurs territoires rassemblent 36% des établissements scolaires et 20% des élèves. Pause inopinée, d'un temps incertain, qui donne aux territoires virtuels mis en place, l'opportunité de préserver les

enseignements et les formations professionnelles pour tous. Mais tous n'y ont pas eu accès. Ces nouveaux « territoires dématérialisés », séparés de la terre ferme, en dehors de l'environnement géographique et culturel des établissements, îlots de la culture numérique, se sont multipliés soudainement. Nos campagnes lointaines exemptes de réseau internet sont restées inaccessibles, et, pour les citadins, leur sollicitation soudain exponentielle, les a vu dysfonctionner. Les dispositifs mis en place, quand ils ont été opérationnels, matériellement parlant, ne semblent pas avoir toujours été les « vendredis de Robinson » (Paquelin, in Collectif de Chasseneuil, p. 101), isolé sur son île numérique. N'aurait-il pas fallu envisager des embarcations plus aptes à éviter les dérives, voire les récifs du décrochage sur lesquels certains élèves et étudiants se sont fracassés ?

Cet article essaie d'y répondre. Il est issu de la rencontre de quatre chercheurs¹ en sciences de l'éducation et de la formation, dispersés par leurs coordonnées GPS, éduquant, enseignant, ou formant dans différents secteurs mais réunis en « présence à distance » (Jézégou, 2020) durant cette période spéciale pour coconstruire un outil permettant de s'intéresser au ressenti des robinsons exilés pour un temps sur leur île numérique. Ils viennent des écoles primaires, du secondaire (collèges et lycées français et secondaire belge), des universités et des établissements de formation professionnelle (FP) du sanitaire (principalement IFSI) et social (EFTS).

2. Cadre théorique

2.1 L'approche ternaire des dispositifs en formation

Notre contribution fait d'abord référence à l'approche ternaire des dispositifs en formation (Albero, 2010). Pour notre analyse la disposition idéale est représentée par « la continuité pédagogique ». Sa mise en place est illustrée par l'organisation des cours dans les établissements en termes de ressources matérielles, logicielles et humaines pour accomplir sa mission pédagogique ; c'est la disposition fonctionnelle. Les 2 dispositions précédentes interagissent avec les acteurs précités et plus précisément leur vécu qui occupe la disposition actorielle. La « continuité pédagogique » imposant la formation à distance, voyons très brièvement ce que la recherche nous dit à ce propos.

2.2 Les dispositifs de formation à distance (FAD) et de formation ouverte et à distance (FOAD)

« La FAD est issue des « cours par correspondance », apparus en 1840 à Londres, au moment de la généralisation du timbre-poste en Angleterre » (Glikman, 2002, p. 21). Ils ont vite dépassé la frontière britannique et les évolutions technologiques ont transformé ce mode de transmission par voie postale. Le numérique a permis l'accélération des échanges et leur diversité. Vidéos, exercices auto-corrigés par des quizz, liens vers des ressources, corrections par les enseignants ou par les pairs sont des outils courants sur les plateformes de formation à distance. Les Moocs en sont un exemple ou la plateforme du CNED, initiatrice de la « classe à la maison ».

Les FAD deviennent des FOAD quand des regroupements en présentiel sont inclus dans le cursus. L'accompagnement gradué selon le niveau d'autonomie des apprenants occupe une place primordiale pour prévenir le décrochage et encourager la motivation. Doublé d'une ingénierie avec l'apport de ressources diverses et des outils favorisant la coopération, cette combinaison permet d'agir sur trois leviers : la (méta)cognition, la technique et la communication (Collectif de Chasseneuil, 2001). En donnant « des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique » (Jézégou, 2008, p.97), la notion d'ouverture est élargie. Les typologies des FOAD, définies par Burton et al., (2011) montrent différents degrés d'ouverture et d'accompagnement en partant des modèles uniquement transmissifs, composés de supports, sans interaction, vers des modèles hybrides avec un accompagnement médiatisé et humain de plus en plus riche.

La modélisation de l'alternance intégrative médiatisée (voir Figure 1) issue de l'analyse d'une FOAD en formation professionnelle à l'adresse d'élèves auxiliaires de puériculture (Plateau, 2018, 2019), illustre les relations entre les acteurs au travers de trois blocs principaux. Le premier (voir la pyramide bleue) relie l'apprenant, ses formateurs dans l'institution, l'accompagnateur principal (formateur référent), le formateur terrain (référent professionnel) et les compétences. Cette pyramide représente le schéma traditionnel de

¹ Isabelle Jugé-Pini, docteur en SEF, Pascale Schairer, doctorante en SEF, Benoît Tielemans, docteur en SEF et Sciences psychologiques et Jean-François Plateau, docteur en SEF.

l'alternance intégrative en mode présentiel. Pour représenter la formation mise à distance, le second bloc (voir la pyramide verte ou espace médiatique) est subdivisé en deux tétraèdres. L'un, l'espace de médiation pédagogique met en relation les médias formels avec chacun des acteurs précédemment cités et l'autre, l'espace de médiatisation, les concepteurs et techniciens avec l'équipe pédagogique voire les apprenants.

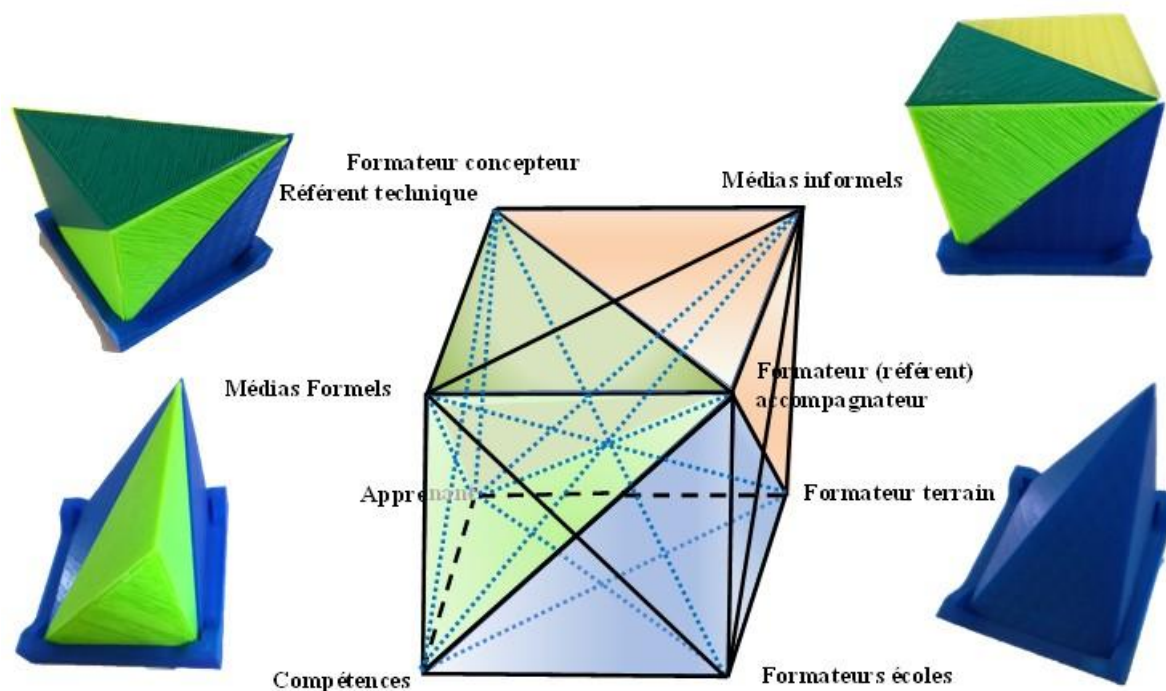


Figure 1 : Modèle de l'alternance intégrative médiatisée

La dernière pyramide finalise cette représentation cubique : elle constitue l'espace informel, utilisé librement par les acteurs dans la sphère publique ou privée, principalement en dehors du dispositif de formation pour consolider ou diversifier leurs compétences et relations sociales. Ce modèle est un support utile pour illustrer et mieux comprendre les reliances et déliances (Balle de Bol, 2003) observées durant cette époque de confinement.

L'accompagnement à l'appropriation des instruments médiateurs est indispensable pour garantir la qualité de l'apprentissage et l'autonomisation des apprenants (Albero & Nagels, 2011). Cette appropriation de l'outil permet à l'apprenant de « se reconnaître en lui, lui donner du sens et donc l'accepter » car il lui semble utile et facilement utilisable pour reprendre les modèles et théories d'acceptation et d'utilisation des technologies (Bobillier Chaumon, 2016). La maîtrise de ces instruments est indispensable à l'apprenant pour conquérir son territoire d'apprentissage. Mais « la simple maîtrise d'outil ne suffit pas à construire les territoires de l'action et des pratiques sociales, en d'autres termes à produire de l'innovation » (Paquelin et al., 2006).

2.3 La nécessaire déterritorialisation/reterritorialisation

Modifier ses pratiques individuellement et dans un collectif, comme dans le cas du confinement qui a complètement déterritorialisé les formations nécessite aux acteurs de se reterritorialiser, de recontextualiser leur action dans ce nouvel environnement contraint. Ce concept de déterritorialisation/reterritorialisation, emprunté à Deleuze et Guattari, « permet de concevoir l'analyse de la construction des pratiques comme l'articulation entre des espaces temps sociaux éclatés dont la recombinaison conduit à des nouvelles territorialités, reconnues et légitimées par le collectif » (op. cité). Si les auteurs précités ont mobilisé ce concept pour analyser différents campus numériques et les problématiques de leur co-construction, notamment autour des changements induits, il nous semble utile de les adjoindre à nos supports théoriques pour construire notre problématique.

2.4 Problématique et questions de recherche

L'injonction de la « continuité pédagogique » durant le confinement a obligé les enseignants et les formateurs à modifier leur pratique. En se déterritorialisant ils ont dû d'emblée recréer un territoire pédagogique avec le numérique, sans autre alternative qu'agir à distance auprès de leurs élèves ou étudiants. Ont-ils réussi à créer de la « présence à distance », à transmettre le savoir propre à leur mission, à recréer les frontières de leur communauté éducative, à préserver les liens et l'ambiance groupe ? Interroger le ressenti de ces acteurs devrait permettre de répondre à ces interrogations. Plusieurs questions de recherche animent notre problématique.

Comment se sont sentis nos acteurs physiquement et mentalement ? Ont-ils ou non apprécié la formation mise à distance ? Ont-ils rencontré ou non des difficultés ? Leur niveau est-il en lien avec leur ressenti physique et psychosocial ? Les élèves ont-ils eu le sentiment de décrocher ? Les enseignants et formateurs ont-ils constaté des décrochages dans leurs classes ou promotions et dans quelles proportions ?

3. Méthodologie

En référence à notre cadre théorique, et plus précisément l'approche ternaire des dispositifs, notre entrée méthodologique se fait par le biais des acteurs. La constitution d'un questionnaire à leur adresse est la méthode choisie collégialement. Pour cela, nous nous sommes rencontrés tous les quatre au cours de visioconférences fréquentes et avons bâti sur un tableur partagé l'architecture de sept questionnaires, dont six pour les apprenants (primaire, collège, lycée, secondaire belge, étudiants universitaire, étudiants de la formation professionnelle (FP) du domaine sanitaire et social) et un autre pour les enseignants et les formateurs. Les questions ont été formulées selon le niveau de langage et de compréhension des personnes à sonder. Toutefois ils ont été conçus pour que les réponses puissent être concaténées afin de faciliter une analyse globale et des comparaisons.

Pour cette étude exploratoire, des questions fermées de type OUI/NON chacune couplée une question ouverte pour commenter le choix est notre méthode mixte d'investigation. Nous avons choisi de façon concertée quelques indicateurs pour prendre la mesure, par auto-évaluation à l'aide d'échelles, du ressenti physique et psychosocial.

Nous avons testé nos questionnaires de façon collégiale puis par des collègues et des étudiants avant leur administration en ligne avec le logiciel LimeSurvey (LS). Chacun d'entre-nous selon son réseau a envoyé le questionnaire correspondant à son ou ses destinataires pour transmission aux répondants potentiels. Les réponses des sept questionnaires ont été extraites depuis LS puis concaténées dans un tableur en vue de leur traitement statistique. Ceux-ci ont été réimportés dans Sphinx pour les statistiques descriptives, tris et moyennes croisées et dans SPSS pour les calculs de corrélations. Des analyses lexicométriques ont facilité l'analyse qualitative des corpus. Nous ne les détaillerons pas ici par manque de place, mais en extirperons les principaux résultats au travers de nos commentaires.

4. Résultats

5022 réponses sont exploitables. Nous en retenons 5013 pour les analyses quantitatives de cet article, différenciées en 7 profils :

- 111 élèves issus de classes primaires,
- 2447 du secondaire (67 d'un collège et 106 d'un lycée français, 2274 des 6 classes du cycle inférieur et supérieur belge correspondant à nos collèges et lycées français),
- 248 étudiants universitaires,
- 1763 étudiants du domaine de la formation professionnelle (FP) du sanitaire (dont 1198 étudiants en sciences infirmières (ESI)) et social (essentiellement des étudiants éducateurs ou assistants sociaux),
- 262 enseignants du secondaire (dont 168 de l'enseignement belge),
- 169 formateurs (dont 45 du secteur social),
- 13 enseignants universitaires.

La disparité du nombre des réponses recueillies selon les filières montre notre difficulté d'avoir pu mobiliser le secteur universitaire et secondaire français, sans doute submergé de questionnaires ou de travail pour répondre à nos sollicitations. Les échantillons collectés ne peuvent pas voir leurs résultats extrapolés de manière significative, sauf pour les élèves du secondaire belge privé, et les étudiants des IFSI avec un niveau de confiance à 95 % et une marge d'erreur de 2% pour les premiers et 3% pour les seconds. C'est une des limites de

l'échantillonnage, ce qui donne à notre étude un caractère simplement exploratoire. Le regroupement des élèves du secondaire français et belge s'explique par une similarité des réponses quantitatives et qualitatives. Bien que le nombre d'enseignants universitaires ayant répondu soit très modeste et peu significatif, nous l'avons toutefois inclus à nos profils.

4.1 *Le ressenti des répondants*

Le ressenti des répondants a été mesuré par auto-évaluation à partir de 7 indicateurs (Voir la première colonne du Tableau 1). Pour chacun d'entre eux, les répondants étaient invités à indiquer leur ressenti durant le confinement, par rapport à leur ressenti habituel, en choisissant un échelon parmi les cinq suivants : « beaucoup moins bien que d'habitude », « moins bien que d'habitude », « comme avant », « mieux que d'habitude » et « beaucoup mieux que d'habitude ». Pour les traiter sous forme de moyennes, nous les avons traduits par des valeurs allant de 1 à 5.

Tableau 1 : Moyennes Ressenti des répondants par profil

| Profils Indicateurs\ | Elèves et étudiants | | | | Enseignants et formateurs | | | TOTAL |
|--------------------------------|---------------------|-------------|------------|------|---------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | Primaire. | Secondaire. | Université | FP. | Secondaire. | Université. | FP. | |
| Sentiment de son état physique | 3,03 | 2,98 | 2,74 | 2,76 | 2,95 | 2,42 | 2,71 | 2,88 |
| Sentiment de son état mental | 2,77 | 2,76 | 2,48 | 2,35 | 2,66 | 2,58 | 2,46 | 2,58 |
| Concentration | 2,65 | 2,47 | 2,22 | 2,4 | 2,81 | 2,75 | 2,95 | 2,47 |
| Sommeil | 3,45 | 3,15 | 2,85 | 2,78 | 2,92 | 2,36 | 2,52 | 2,98 |
| Faire face aux problèmes | 2,88 | 3 | 2,85 | 2,8 | 3,01 | 2,75 | 2,92 | 2,92 |
| Confiance en soi | 3,06 | 3,1 | 2,73 | 2,75 | 2,93 | 2,67 | 2,89 | 2,94 |
| Estime de soi | 3,05 | 3,02 | 2,74 | 2,76 | 2,92 | 2,67 | 2,94 | 2,9 |
| | 2,98 | 2,93 | 2,66 | 2,66 | 2,89 | 2,60 | 2,77 | |

Les cases en gris foncé (gris clair) correspondent à des moyennes par indicateur significativement (test t) plus grandes (petites) à l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Le confinement a eu un effet variable sur le ressenti physique et psychosocial des répondants selon leur profil. Sur une échelle de 1 à 5, les apprenants du primaire et secondaire ont une mesure moyenne proche de ce qu'elle était avant le confinement et meilleure que les autres profils qui globalement se sentent moins bien (surtout les étudiants). Ils ont même le sentiment d'un meilleur sommeil (« ce travail à distance m'a permis d'allonger mes périodes de sommeil (lever à 7h ou 8h au lieu de 6h) vu qu'aucun transport n'était nécessaire » relate un lycéen) mais leur mental est globalement affecté et surtout leur concentration. Ces deux indicateurs ont les scores les plus faibles par rapport aux autres, ce pour tous les profils. Mentalement ce sont les étudiants de la FP qui affichent le score le plus faible. Leur concentration et plus encore celle des étudiants universitaires est affectée significativement par rapport aux autres profils. Celle des formateurs n'a pas subi de transformation, contrairement à leur état mental qui obtient le score le plus faible parmi les indicateurs utilisés. Quant à leur état physique et leur sommeil, comme celui des enseignants universitaires il a été perturbé.

4.2 *L'appréciation de la formation à distance*

Tableau 2 : Appréciation de la formation à distance selon les profils des répondants

| Profil / Appréciation de la formation à distance | Non réponse | Non | Oui | TOTAL |
|--|-------------|-------|-------|-------|
| Élèves de classe primaire | 7,2% | 45,0% | 47,7% | 100% |

| | | | | |
|-----------------------------|--------------|--------------|-------|------|
| Élèves de classe secondaire | 22,0% | 43,5% | 34,5% | 100% |
| Étudiants universitaire | 14,1% | 50,4% | 35,5% | 100% |
| Étudiants de la FP | 12,5% | 59,2% | 28,2% | 100% |
| Enseignants du secondaire | 11,1% | 53,4% | 35,5% | 100% |
| Enseignants universitaire | 0,0% | 61,5% | 38,5% | 100% |
| Formateur | 9,5% | 43,2% | 47,3% | 100% |
| TOTAL | 16,9% | 50,0% | 33,2% | 100% |

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 164,07$, ddl = 12, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en gris foncé (gris clair) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

La moitié des répondants n'ont pas apprécié la formation à distance (Voir Tableau 2). Les étudiants en FP sont les moins satisfaits alors que les formateurs au contraire le sont le plus. Si les autres apprenants semblent avoir moins d'insatisfaction, le nombre de non-réponses, notamment celles des élèves du secondaire relativisent ce constat.

Des comparaisons entre les profils 2 par 2 montrent d'ailleurs des différences très significatives entre les élèves de primaire et les autres profils d'apprenants avec un taux de satisfaction plus élevé. Globalement l'insatisfaction est plus grande chez les étudiants et les enseignants que chez les élèves. Notons encore un taux de satisfaction très significativement supérieur chez les formateurs en comparaison aux étudiants de la FP.

Au niveau qualitatif, ceux qui ont apprécié la mise à distance de la formation évoque principalement la flexibilité pour gérer leur temps de travail (« J'ai pu travailler à mon rythme et fixer mes horaires » relate une étudiante infirmière) et la possibilité de conserver un lien social avec leurs pairs et leurs élèves ou enseignants selon le cas. « Si je ne comprenais pas, déclare une élève du secondaire, j'avais l'aide de mes profs ainsi que mes amis ». À l'inverse, ceux qui ne l'ont pas apprécié, évoquent surtout le manque de relation humaine, celui de pouvoir poser des questions à ses enseignants quand on est élève ou étudiant et les conditions de « travail à la maison » dans un environnement peu propice à la concentration. Une étudiante de licence l'explique : « Je n'assimile pas "maison" avec "travail", la maison est mon endroit de repos ». Elle indique aussi une perte d'identité : « On ne se sent pas faire partie d'une identité (faculté) ou un groupe, on ne se sent plus intégré à un "mouvement" de travail commun à toute une promo (suivi des notes de chacun, travail en groupe, soutien et entraide) ».

4.3 Les difficultés rencontrées

Tableau 3 : Pourcentage des sondés ayant connu ou non des difficultés

| Difficultés rencontrées Profil | Non réponse | Non | Oui | TOTAL |
|-----------------------------------|----------------|-------|--------------|-------|
| Élèves de classe primaire | 2,7% | 66,7% | 30,6% | 100% |
| Élèves de classe secondaire | 6,3% | 49,6% | 44,1% | 100% |
| Étudiants universitaire | 4,0% | 49,2% | 46,8% | 100% |
| Étudiants de la FP | 5,2% | 43,9% | 50,9% | 100% |
| Enseignants du secondaire | 3,8% | 21,8% | 74,4% | 100% |
| Enseignants universitaire | 0,0% | 15,4% | 84,6% | 100% |
| Formateur | 1,8% | 21,3% | 76,9% | 100% |
| TOTAL | 5,4% | 45,4% | 49,1% | 100% |

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 176,77$, ddl = 12, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en gris foncé (gris clair) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les trois quarts des formateurs et des enseignants du secondaire et 11 sur 13 universitaires déclarent avoir connu des difficultés (Voir Tableau 3). Ce pourcentage est beaucoup plus faible pour les élèves (entre moins d'1/3 des élèves de primaire et un peu plus de 50% pour les étudiants de la FP).

Cependant, ce qui retient l'attention à la lecture du Tableau 4, c'est la primauté des difficultés liées à la perte de motivation pour l'ensemble des apprenants. L'analyse qualitative permet d'en saisir les raisons principales, à savoir assez souvent la mauvaise répartition des travaux à réaliser entraînant une surcharge cognitive, un besoin de cadre, de notes, se traduisant par un manque de suivi. C'est « lassant de travailler sans avoir de retour » relate un lycéen. « Pas de rendez-vous pour le mémoire donc pas de motivation à avancer régulièrement » relate encore une élève infirmière : Les problèmes matériels, liés aux connexions difficiles ou à un équipement obsolète sont aussi évoqués : « mon Word est trop ancien à cause de mon pc » indique encore un lycéen. Le manque de contact avec les professeurs s'ajoute à la liste des besoins non satisfaits comme le lieu propice à l'étude avec une influence sur cette perte de motivation. C'est appuyé par cet exemple, tiré parmi de nombreux autres, chez une élève infirmière : « la motivation pour travailler à la maison, dit-elle, n'est pas au rendez-vous, nous sommes facilement distraits ».

Ce territoire familial et privé, non dédié en principe au travail, correspond souvent dans les commentaires aux « problèmes autres » rencontrés dans la Figure 2 surtout chez les enseignants. La perte de motivation chez les enseignants, moins prégnante que chez les élèves et les étudiants, trouve d'autres raisons, comme le décrochage des apprenants ou le faible soutien hiérarchique. Mais elle est surtout liée à la surcharge de travail induite par la « continuité pédagogique » très présente dans les commentaires comme dans la Figure 2. « Il fallait un nombre d'heures considérable pour adapter les cours au format numérique » relate à ce propos une enseignante de lycée, d'autant que les difficultés les plus représentées dans les profils d'enseignants et formateurs étaient liées aux problèmes de matériels et de ressources adaptées aux connexions distantes avec leur lieu privé et les compétences suffisantes pour gérer leurs cours avec agilité.

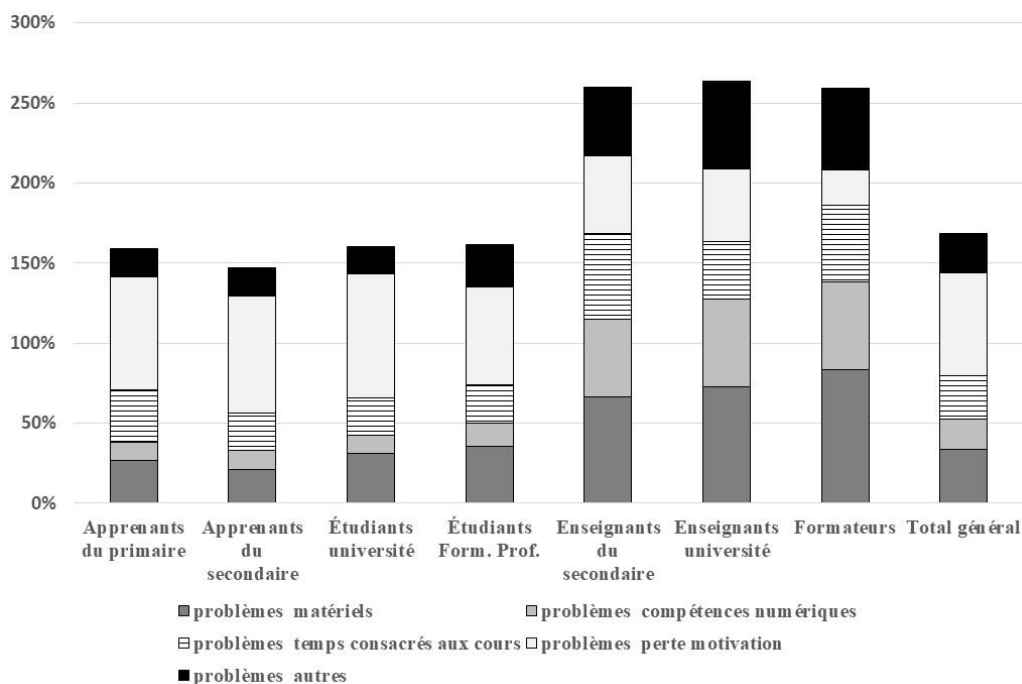


Figure 2 : Modèle de l'alternance intégrative médiatisée

Une autre difficulté ou conséquence des difficultés, le sentiment de décrochage a été interrogé et traduit sur une échelle de 1 à 5, la valeur 3 correspond à la situation d'avant le confinement. (Voir Tableau 4). Il est beaucoup plus marqué à partir du secondaire. Près de la moitié des élèves de cette filière et des étudiants universitaires sont concernés. Un peu plus de la moitié des étudiants en FP éprouve ce sentiment plus qu'avant.

Si ce sentiment de décrochage concerne ceux qui ont persisté durant la formation, les enseignants estiment à 30% le taux réel de décrocheurs dans leurs classes et les formateurs « seulement » à 15%.

4.4 Sentiment de décrochage

Tableau 4 : Sentiment de décrochage par les élèves et les étudiants et perception des décrocheurs par les enseignants et les formateurs

| Profil | Impression de décrochage | % des effectifs ayant estimé avoir décroché plus qu'avant le confinement | % estimé de décrocheur |
|-----------------------------|--------------------------|--|------------------------|
| Élèves de classe primaire | 3,10 | 19% | |
| Élèves de classe secondaire | 3,40 | 47,9% | |
| Étudiants (université) | 3,48 | 48,9% | |
| Étudiants (FP) | 3,52 | 52,4% | |
| Enseignants du secondaire | | | 30,88% |
| Enseignants universitaire | | | 30,38% |
| Formateur | | | 14,87% |
| TOTAL | 3,44 | 49% | |

Les cases en gris foncé (gris clair) correspondent à des moyennes par indicateur significativement (test t) plus grandes (petites) à l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Comme l'ont indiqué les quelques commentaires recueillis dans cet article les difficultés rencontrées par les répondants apparaissent en lien avec leur équilibre physique et psychosocial. Le Tableau 5 de corrélation entre cette variable « difficultés rencontrées » et nos indicateurs auquel nous ajoutons le sentiment de décrochage le traduit quantitativement.

4.5 Corrélations

Tableau 5 : Corrélations entre les difficultés et les indicateurs du ressenti physique et psychosocial selon les profils des répondants

| Indicateurs du ressenti | Elèves et étudiants | | | | Enseignants et formateurs | | |
|-------------------------------------|---------------------|---------|---------|---------|---------------------------|----------------|----------------|
| | Prim. | Second. | Univ. | FP | Secondaire | Univ. | Formateurs |
| Impression de décrochage | 0,154 | ,292** | ,237** | ,271** | . ^a | . ^a | . ^a |
| Sentiment de son état physique | -,265** | -,130** | -,202** | -,125** | -0,070 | 0,141 | -,187* |
| Sentiment de son état mental | -,287** | -,168** | -,225** | -,184** | -0,061 | 0,031 | -0,127 |
| Sentiment de sa concentration | -,261** | -,311** | -,353** | -,311** | -0,024 | 0,121 | -,162* |
| Qualité du sommeil | -,265** | -,123** | -,207** | -,173** | -0,070 | -0,073 | -0,146 |
| Capacité à faire face aux problèmes | -,218* | -,146** | -0,105 | -,187** | -0,059 | 0,188 | -,185* |
| Sentiment de confiance en soi | -,362** | -,145** | -,271** | -,223** | -0,018 | 0,120 | -,156* |
| Sentiment de l'estime de soi | -0,154 | -,172** | -,167* | -,202** | -0,030 | 0,088 | -0,064 |

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

^a Calcul impossible, car au moins une des variables est une constante.

Mais ce qui retient l'attention à la lecture de ce tableau, c'est la disparité des liens selon les profils. En effet, nous ne remarquons pas de corrélation significative chez les enseignants entre la variable mesurant les difficultés (traduites par 1 pour « Non » et 2 pour « Oui ») et les indicateurs du ressenti. Certaines sont cependant significatives chez les formateurs et manifestement pratiquement toutes très significatives chez les élèves et les étudiants. Pour les apprenants, les corrélations les plus fortes concernent le lien avec la concentration. Elle diminue quand les difficultés augmentent. Le plus fort coefficient s'observe chez les étudiants universitaires. Le lien avec le décrochage est aussi très marqué, comme avec le sentiment de confiance en soi, surtout chez les élèves de primaire. Il est clair également que les liens avec l'état physique, mental et la qualité du sommeil pour les quatre profils d'apprenants sont mis en évidence. Pour les formateurs, si les liens sont moins marqués, ou

inexistant avec leur état mental, la qualité du sommeil et leur estime de soi, ils sont significatifs avec les autres indicateurs.

Si nous restons circonspects sur les éventuels liens de causalité que pourrait induire la lecture du Tableau 5, nous nous permettons une analyse des régressions multiples pour mesurer l'influence de nos 7 indicateurs sur la variable mesurant le « sentiment de décrochage ». Elle montre ($R^2=0,41$, $F=5,89$) pour l'ensemble des apprenants l'influence² de deux variables, le sentiment de concentration et la capacité à faire face aux problèmes. Ces deux variables restent influentes aussi pour les étudiants de la FP et les élèves du secondaire. Mais pour les élèves de primaire, seule la capacité à faire face aux problèmes est influente dans l'équation, et pour les étudiants universitaires, seul le sentiment de concentration le reste. Le sentiment de concentration est la constante qui influence le sentiment de décrochage pour les apprenants des cycles secondaires et supérieur.

Plus que nos résultats quantitatifs, les analyses qualitatives précitées donne du sens à ces liens pour nous permettre de mieux les comprendre, voire tenter de les expliquer dans le cadre d'une discussion plus élargie.

5. Discussion conclusive

Le changement de territoire pédagogique permet une flexibilité dans la gestion du temps surtout pour les plus autonomes, mais a été source de difficultés pour la majorité des répondants. Les nombreuses distractions ou occupations du foyer familial, de la « maison » ont gêné la motivation et la concentration indispensable pour le travail d'élève, d'étudiant, de formateur et d'enseignant. D'un autre côté, la vie familiale a été parfois sacrifiée, comme l'indique encore cette élève infirmière quand elle déclare : « j'ai eu l'impression de délaissé ma fille pour les cours ». L'équilibre du temps passé sur chacun des deux territoires, la famille et la formation n'est pas toujours trouvé, surtout pour les plus jeunes à qui le temps des distractions était grand ouvert. Le manque de cadre pour les moins autonomes, comme le manque d'accompagnement a été lui aussi source de démotivation. Le décrochage des élèves, pour certains enseignants leur semble exacerbé par la situation. Une enseignante du secondaire pense « avoir définitivement 'perdu' les élèves déjà plus fragiles au niveau de la motivation. Les 'bons' élèves s'en sortent de toute façon, peu importe le système ; les élèves 'en difficulté' perdent leurs repères et ont besoin d'un accompagnement en présentiel ». Le cadre s'assimile aussi au présentiel pour cette élève infirmière qui a « besoin d'un cadre, d'être physiquement avec le professeur, de l'entendre, de le voir bouger dans la pièce ». Si ces réflexions reflètent la nostalgie du territoire présentiel, elles montrent aussi le difficile apprivoisement du nouvel espace pédagogique. Mais pouvait-il s'apprivoiser aussi facilement ?

L'impréparation de la sphère idéale pour rendre l'injonction de la « continuité pédagogique » facilement réalisable au niveau fonctionnel a été manifeste. Les moyens ont manqué, à commencer par l'accompagnement des enseignants et formateurs qui ont dû pour beaucoup se « débrouiller seul » et sans formation préalable, ce qu'indiquent les acteurs. Certains ont simplement répliqué leurs cours sous forme de documents textes, de diapositives, voire de vidéos, mais comme le dit une apprenante, « lire une diapo de 150 pages parfois, sans intervenant et par conséquent pas forcément de réponse c'est pas du tout comme ça que j'arrive à apprendre ». D'autres ont passé beaucoup de temps à préparer leurs cours. Une enseignante universitaire, pourtant aguerrie au numérique « estime à 10 h la préparation d'un cours qui "vaut" 2 h. » (...) Au bout de 15 jours à ce rythme sans weekend et souvent tard le soir, j'étais proche du burnout ». Cette non prise en compte du temps imparti à une réalisation correcte de cours à distance s'est répercutée sur la santé des acteurs. Certains évoquent troubles physiques, douleurs dorsales, épuisement. La surcharge de travail a touché aussi de nombreux apprenants, comme cette étudiante universitaire qui s'est retrouvée « complètement débordée, ce qui a causé beaucoup de stress et de mal-être ». Les difficultés de connexions, d'utilisabilité (ou de facilité d'utilisation des outils), très souvent sans référent technique à disposition, ont fait émerger des sentiments de découragement, de solitude, d'envie d'abandon pour tous ces « Robinsons » sans « Vendredis ». Le confinement a lui aussi généré du stress, notamment chez les élèves infirmiers. En plus des difficultés liées à leur formation à distance ils ont dû braver, comme leurs formateurs, au nom de la réquisition, les services hospitaliers pour prêter main forte aux hôpitaux surchargés.

En comparaison aux dispositifs de FOAD où l'accompagnement technique est un préalable à la formation encadrée par un tuteur, où l'apprenant sait où trouver les ressources et l'aide dont il a besoin, où l'aspect cognitif

² Les termes (ou variables) de l'équation de régression linéaire sont influents quand leur rapport coefficient / écart-type est supérieur à 1,96

vaut autant que l'aspect social pour pouvoir recréer de la présence à distance, les dispositifs de « continuité pédagogique » visités par notre enquête ne nous semblent pas avoir atteint leurs objectifs d'inclusion et d'équité. L'accompagnement à distance pour obtenir l'adhésion et la satisfaction de ses utilisateurs nécessite une ingénierie et des moyens humains et matériels qui permettent à tous, ruraux comme citadins, d'y accéder afin d'optimiser le processus de reterritorialisation. Cette expérience montre aussi le chemin idéal à parcourir pour une hybridation de la formation réussie, au sortir de cette épreuve. Au niveau idéal, il s'agirait d'augmenter les moyens humains et matériels, revaloriser le métier d'enseignant et leur formation, au niveau organisationnel de flexibiliser les emplois du temps, mutualiser les compétences, modulariser les enseignements, réduire les effectifs des classes et promotions et au niveau actoriel de permettre aux enseignants d'avoir le pouvoir d'agir dans des environnements hybrides et des conditions d'exécution conçus pour réaliser simplement l'objectif de leur mission, un accompagnement au savoir favorisant la satisfaction des apprenants.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47- 59). Presses universitaires de France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663>
- Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. *Éducation & formation*, 296, 13- 30.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, vol. n° 80, no. 2, 2003, pp. 99-131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Bobillier Chaumon, M.-E. (2016). L'acceptation située des technologies dans et par l'activité : Premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22(1), 4- 21. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.01.001>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., LEBRUN, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69- 96. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Collectif de Chasseneuil (Éd.). (2001). *Accompagner des formations ouvertes : Conférence de consensus*. L'Harmattan.
- Désir, C. (2020, 17 mars). Communiqué de presse. Continuité des apprentissages durant la suspension des cours : <https://desir.cfwb.be/home/presse--publications/publications/continuite-des-apprentissages-durant-la-suspension-des-cours.publicationfull.html>
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses universitaires de France.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97- 115. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2020). La présence à distance en e-Formation. *Médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication, Téléprésence, visioconférence ou webconférence : enseignement et apprentissage synchrone et distant. Rubrique Entretien* (3), 59- 67.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020, mars). [Archive] *Continuité pédagogique—Tous mobilisés ! #MerciAuxProfs*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/archive-continuite-pedagogique-tous-mobilises-merciauxprofs-303276>
- Ministère de l'enseignement supérieur. (2020, mars 13). *COVID-19 : Mesures prises par le gouvernement pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid150297/covid-19-mesures-prises-par-le-gouvernement-pour-les-etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html>
- Paquelin, D., Audran, J., Chopin, H., Hryshchuk-Berthet, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : L'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(3), 365- 395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>
- Plateau, J.-F. (2018a). *FOAD et Compétences - Influence d'un dispositif FOAD sur l'acquisition des compétences dans le cadre d'une formation d'auxiliaire de puériculture* - (Thèse). Université de Haute-Alsace, Mulhouse. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01870230/>
- Plateau, J.-F., Coulibaly, B. et Audran, J. (2019). Alternances et reliances dans un dispositif FOAD : cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture. *Transformations*, 19. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02426045> ou <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/264>
- Sénat (2019, octobre). Rapport d'information n°43, *Les nouveaux territoires de l'éducation*. <https://www.senat.fr/rap/r19-043/r19-043.html>

Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021
« Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives »
Nancy, 3 et 4 juin 2021

UNESCO. (2020a, mars 26). *L'UNESCO associe des organisations internationales, la société civile et le secteur privé dans une Coalition pour assurer la #ContinuitéScolaire*. UNESCO. <https://fr.unesco.org/news/lunesco-associe-organisations-internationales-societe-civile-secteur-prive-coalition-assurer>

UNESCO. (2020b, avril 1). *Coalition mondiale pour l'éducation*. UNESCO. <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

QUAND LE TERRITOIRE CREE DES OPPORTUNITES D'ENGAGEMENT

Angéline Plénard*,**

* Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

** Institut Supérieur de Pédagogique de l'Institut Catholique de Paris
EA (7403 Religion, Culture et Société)

Mots-clés : Engagement professionnel, opportunités, environnement, reconnaissance, identité

Résumé. Pourquoi les individus choisissent-ils la carrière d'enseignant ? Pourquoi la poursuivent-ils ? Comment ces individus évoluent en tant qu'enseignant mais aussi en tant qu'Homme.

Ce sont là des questions qui ont inspiré le point de départ de nombreuses recherches en Sciences de l'Éducation. Pour y répondre l'un des concepts les plus mobilisés est sans doute celui de motivation, Etienne Bourgeois (2009) y consacre notamment de nombreux travaux. Si ces travaux nous permettent de comprendre les motivations générales à exercer le métier d'enseignant, ils ne nous plongent pour autant pas dans le quotidien des enseignants. C'est pourquoi nous proposerons le concept d'engagement professionnel.

Analyser l'environnement des enseignants, envisagé comme un territoire au sens large, nous permettrait de comprendre ces instants clés dans leur vie professionnelle et personnelle qui les poussent à innover, se questionner, créer de nouvelles méthodologies et approches. C'est en observant à la fois leur travail individuel, collectif, le lieu d'exercice que nous pouvons comprendre ces changements.

Dans leur ouvrage sur l'engagement professionnel, De Ketele et Jorro (2013) expliquent une distinction importante. La motivation relève de la perception, du potentiel alors que l'engagement relève du comportement, de l'action. C'est pour cela que De Ketele s'intéresse aux comportements et aux pratiques pour analyser l'engagement professionnel. Ainsi, il définit l'engagement professionnel comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. » (De Ketele, 2013 : 11).

Pour notre travail, nous conserverons cette définition de l'engagement qui semble prendre en compte la diversité des approches du concept. Elle met en avant l'idée de processus et de dynamisme de l'engagement professionnel tout en conservant la dimension affective liée à la profession et la relation étroite entre l'action de l'engagement et l'identité de l'individu. Cette approche nous conduit à réfléchir aux raisons de s'engager. Qu'est-ce qui pousse un individu à s'engager, et plus particulièrement qu'est-ce qui pousse les enseignants à s'engager dans leur profession ?

En mobilisant le concept d'engagement, l'utilisation de la théorie des opportunités prend tout son sens puisqu'elle nous permet d'expliquer et de comprendre ce qui conduit à l'action et donc à l'engagement dans la profession.

Pour cela, nous nous inspirons de la définition de Gibson (1979/1986) pour ensuite la faire évoluer à notre propos. Dans sa théorie Gibson explique que les opportunités ou affordances, sont la faculté de guider un comportement en fonction de ce qu'offre son environnement (Luyat & Regia-Corte, 2009). Si sa théorie s'intéresse au milieu animal, nous proposons de la développer dans une autre perspective. Nous nous demandons si la théorie des opportunités peut être utilisée pour comprendre l'engagement professionnel des enseignants. Est-il possible de concevoir le territoire dans un double sens, à la fois comme un lieu physique mais aussi comme un espace local d'interconnaissance, tous deux porteurs d'opportunités ?

Poser ce cadre d'analyse nous permettrait d'avoir une compréhension nouvelle sur le quotidien des enseignants et leurs pratiques professionnels. Cela nous permet notamment de comprendre comment ces pratiques sont nées et quels sont les impacts pour l'individu et l'enseignant. De fait, l'analyse de Gibson nous amène à poser la question suivante : Si dans un environnement (co)existe une variété d'affordances, que nous nommerons ici opportunités, pour quelles raisons certaines sont choisies plutôt que d'autres ?

1. Le rapport à l'environnement

De nombreux travaux mettent en évidence que la reconnaissance détient une place centrale dans les processus d'engagement professionnel des enseignants. Pour se construire en tant qu'individu et en tant que professionnel l'individu/enseignant a besoin d'une reconnaissance personnelle et d'une reconnaissance par autrui (Jorro, 2006, 2009 ; Gernet & Dejours, 2009 ; Belair, 2009 ; Jorro & De Ketele, 2011).

Toutefois lors de notre recherche de thèse, nous avons pu identifier un processus en amont, suivant lequel l'engagement de l'enseignant est plus ou moins facilement activé en fonction des accès aux ressources, matérielles ou humaines, qui interviennent à la fois dans les pratiques des enseignants et dans leur construction identitaire. On remarque ainsi que l'environnement dans lequel évolue l'enseignant est essentiel pour permettre à l'individu/enseignant de se construire et de s'engager.

1.1. Le professionnel et son environnement : une relation co-constructive

De nombreux travaux traitent du rapport qu'établit le professionnel à son environnement de travail. Ils montrent que le contexte professionnel dans lequel évolue l'individu détient un rôle essentiel dans la co-construction/transformation des individus et de l'environnement (Wittorski, 2007). Clot et Leplat (2000, P.22) définissent la situation d'enseignement comme « le couple formé par le sujet, d'une part, sa tâche et son environnement, d'autre part ». L'environnement et l'individu s'influencent mutuellement. L'environnement dans ce qu'il a à offrir au professionnel et le professionnel sur la manière dont il va utiliser son environnement. Pour expliquer cette co-relation, Wittorski (2007) utilise le terme de « logique de l'action ». Il explique la manière dont l'action quotidienne de l'individu va participer à son développement professionnel. Au cours de sa journée, l'individu doit opérer des adaptations, conscientes ou inconscientes, inhérentes à son environnement. Ainsi, l'enseignant en fonction des événements ou des situations rencontrées peut faire appel à un nouveau matériel, un-e collègue, une ressource externe à l'établissement etc. On retrouve cette notion d'interaction entre l'individu et son environnement dans la théorie de l'énaction développée par Varela (1987). Il montre que le développement professionnel et l'activité dépendent de la relation que l'individu va entretenir avec son environnement. Rabardel (1995) analyse plus particulièrement l'interaction entre l'individu et son environnement par la mobilisation de ressources matérielles et sur la manière dont l'individu va se l'approprier.

1.2. Le concept de « workplace learning »

Les travaux de Billett (2001) sur le « workplace learning » permettent de développer plus précisément cette question de l'environnement de travail. Billett explique que l'offre en termes d'activités, d'interaction, de projets etc. est une composante essentielle de la construction de l'individu, du professionnel et de son engagement. Toutefois, on constate aussi que l'environnement de travail et la manière dont l'individu l'abordera dépend de chacun. Si l'environnement peut être propice, par exemple aux interactions, les individus ne le mobiliseront pas forcément de la même manière. C'est pourquoi au-delà du concept de « working learning » Billett développe celui de « affordances » pour montrer qu'il y a une dualité entre l'environnement de travail et les opportunités. « On trouve d'une part l'environnement de travail qui est un facteur indépendant de l'individu et qui propose une situation de travail (en termes d'activités, d'opportunités d'interactions, etc.) est le produit d'une histoire, d'une culture, et de facteurs situationnels qui façonnent les activités, les buts et les interactions liées aux pratiques de travail et la manière dont ces pratiques se manifestent dans une situation professionnelle donnée ». (Billett, 2009 : 37). Il est important de noter que les individus mobiliseront cette situation de travail en fonction de facteurs individuels. Pour comprendre l'entièreté des processus d'engagement professionnel il est nécessaire d'identifier les modalités d'investissement sur le lieu de travail en fonction du point de vue de l'individu et de l'offre de l'environnement. Cela permet d'analyser « les négociations qu'il peut y avoir entre ces deux perspectives » (Billett, 2009 : 38).

2. La théorie des opportunités ou affordances

Gibson a introduit le concept d'affordances en 1977. Ce terme désigne la capacité de guider un comportement en fonction de ce qu'offre l'environnement dans lequel on évolue (Luyat & Regia-Corte, 2000). Toutefois, il n'y a pas de consensus clair sur la définition des affordances, Gibson lui-même n'en donnant pas toujours la même.

Certaines fois, il décrit les affordances comme une propriété invariante de l'environnement d'autre fois il les décrit comme une situation émergente qui n'existe que dans la relation avec l'animal. Gibson (1965,1979), nous permet d'ancrer notre réflexion avec un axe écologique, en démontrant que l'engagement professionnel est un processus dynamique et relationnel entre l'individu et son environnement. Ce point de vue apporte des réponses en termes de perception/action et s'inscrit selon nous, dans le processus d'engagement. Les travaux de Gibson ont largement été repris, critiqués et enrichis mais son analyse nous offre un point de départ certain. En reprenant ce concept on peut penser que l'individu serait capable de distinguer les affordances dans son environnement, de les mobiliser, de les faire évoluer et de se les approprier pour s'adapter à ce dernier.

2.1. Comprendre le processus d'engagement professionnel

Ne trouvant pas de définition assez précise dans les travaux de Gibson, nous décidons de reprendre le cadre de Billett (200) qui utilise et développe le terme d'affordances dans le but de comprendre les processus d'engagement. Pour activer le processus d'engagement professionnel des enseignants il est nécessaire, dans un premier temps, de répondre à trois facteurs simultanément (Bourgeois 2019) :

- Un premier lié à la motivation de l'enseignant. Pour cela nous pouvons nous inspirer des théories sur la motivation et plus particulièrement sur le modèle FIT Choice (Watt et Richardson, 2007, 2008 ; Richardson et att, 2006, 2010). Ce modèle qui s'inspire du modèle de l'Expectancy-Value étudie les motivations dans les choix de carrière enseignante. Il comporte quatre composantes dans lesquelles sont définies plusieurs dimensions : La perception de soi qui correspond à la perception des capacités à enseigner, la perception de la carrière enseignante liée à la perception de la profession en termes d'expertise, de statut social et de statut financier, la valeur liée au métier d'enseignant liée aux motivations intrinsèques, extrinsèques et altruistes et les influences de socialisation liées au vécu, à la socialisation, à l'héritage social et aux influences sociales.
- Le deuxième facteur est lié à l'environnement. Comme Billett (200) nous considérons une dualité dans l'action d'engagement. D'une part, les opportunités présentes dans l'environnement de l'enseignant et d'autre part, l'envie de s'en saisir et de s'engager individuellement. Pour comprendre cette dualité nous pouvons nous inspirer du concept d'énaction développé par Bruner (1966). La mise en action se matérialise par l'engagement de l'enseignant et se transforme continuellement car elle est inhérente à l'individu. En effet, nous lions dans notre propos, l'engagement et l'identité. Billett comme Bruner mettent en évidence cette corrélation entre l'environnement et son fonctionnement propre et l'individu et ses caractéristiques propres.
- Un troisième facteur lié à l'accès. Cette notion d'accès est nécessaire et n'est pourtant pas assez mise en avant. En effet, pour que les enseignants puissent saisir les opportunités qui s'offrent à eux dans leur environnement, il faut qu'ils puissent y avoir accès. Cela dépend, comme nous l'explique Bourgeois (2014), de la position des individus dans leur environnement de travail, des relations avec les autres ainsi que des jeux de pouvoir.

Le cadre de Billett, repris par Bourgeois (2014) pour expliquer l'engagement dans l'apprentissage, nous semble oublier deux points importants que nous souhaitons développer. Ainsi, pour s'engager l'individu ne doit plus répondre à trois mais cinq facteurs. A ceux mentionnés précédemment nous ajoutons le facteur de reconnaissance et celui de valeur attribuée aux opportunités.

2.2. La reconnaissance et la valeur attribuée : deux nouveaux facteurs à analyser

Il est important de rappeler que le facteur de reconnaissance est intimement lié à l'identité de l'individu, que nous considérons comme un processus. C'est un processus de construction, reconstruction, une définition de soi par soi et de soi par les autres qui se construit par, avec et contre les autres. C'est une construction à la fois biographique et relationnelle. Dans la perspective d'analyser l'engagement nous pouvons considérer autrui comme faisant partie de l'environnement. Lorsqu'un individu s'engage il projette une image de soi, un besoin de réalisation, de reconnaissance. Ce processus renvoie à l'histoire personnelle de l'individu mais aussi « à un travail d'interprétation et d'incorporation » (Bourgeois, 2015 : 22). Pour comprendre ce processus, nous pouvons nous appuyer sur le concept d'agentivité de Bruner. En effet, l'agentivité est la capacité à engager une action et à la mener à bien. Cette capacité impacte l'estime de soi et la reconnaissance de soi. Cette notion de reconnaissance que nous retrouvons à la fois dans le rapport de soi aux autres et de soi à soi, est essentielle pour comprendre l'engagement et la continuité de l'engagement. Cela est important pour comprendre comment les

individus vont plus ou moins percevoir et saisir les opportunités disponibles dans leur environnement. Nous pensons que ce besoin de reconnaissance entrainera une envie plus importante de s'engager et éventuellement de visualiser les opportunités plus facilement.

En suivant l'analyse des travaux sur la motivation à apprendre des élèves (Galland, Bourgeois 2006), nous souhaitons dépasser ou plutôt compléter l'analyse des compétences conduisant à l'engagement (Neuville, 2006). En effet, nous pensons que la valeur perçue des opportunités présentes dans l'environnement des enseignants sera déterminante pour les mobiliser et ainsi s'engager. Le concept de valeur perçue a été introduit par Wigfield et Eccles (2002) dans leur modèle expectancy values. Selon ce modèle, l'apprenant s'engage dans son apprentissage si deux conditions sont réunies. D'une part, il faut qu'il croie pouvoir réussir dans sa tâche, c'est ce qu'ils nomment « expectancy », d'autre part il faut qu'il accorde de la valeur à cette dernière, c'est ce qu'ils nomment « value ». Pour notre propos nous nous concentrerons seulement sur ce deuxième aspect. Eccles et Wigfield montrent que la valeur attribuée relève de la perception subjective de l'individu. Cette perception est composée de quatre dimensions. L'intérêt intrinsèque, c'est le plaisir ressenti par l'individu lors de la réalisation de sa tâche. L'utilité, c'est la corrélation entre le fait de réaliser la tâche et le but final recherché. L'importance, c'est lorsque la tâche réalisée et les valeurs de l'individu sont en adéquation. Enfin, le coût, c'est lorsque l'individu évalue le coût/bénéfice, l'investissement de départ doit être inférieur aux bénéfices retirés une fois la tâche réalisée. Nous pensons, comme Eccles et Wigfield, qu'une fois ces composantes réunies, la valeur attribuée à l'opportunité est positive et donc l'enseignant s'en saisit.

Percevoir une opportunité c'est percevoir qu'une action est possible, attribuer une valeur à une opportunité et s'en saisir, c'est s'engager dans l'action. L'action s'inscrit dans un contexte motivé avec un besoin de reconnaissance important permettant à l'enseignant de sélectionner des opportunités particulières parmi un ensemble qui se peut très grand. Pour cela il faut que les opportunités soient présentes, visibles, accessibles et que l'individu leur attribue une valeur forte. Ce cadre conceptuel étant posé, il est nécessaire de détailler ces opportunités offertes par l'environnement de travail.

3. Pour conclure

Le territoire de l'enseignant, composé de tous les espaces au sein de l'école, qui peut aussi s'étendre à l'extérieur, propose des espaces d'interconnaissance porteurs d'opportunité. Être enseignant c'est entretenir une relation pédagogique en continu qui oblige les enseignants à s'adapter et développer de nouvelles pratiques tout au long de leur carrière. Mais et nous avons pu le constater, ces changements s'opèrent à partir du moment où l'enseignant se saisit d'opportunités présentes dans son environnement.

Les premières conclusions d'une enquête que nous avons menée auprès des enseignants dans trois régions de France (Région parisienne, Charente-Maritime et Saône et Loire) nous montrent que ce sont les collègues qui sont les plus grandes opportunités et les plus grands facteurs de changement, de remise en question et d'évolution des pratiques. On constate que ce facteur de relation à autrui est d'autant plus impactant lorsque ces mêmes collègues reconnaissent les changements opérés par l'enseignant. A ce moment-là l'engagement professionnel de l'enseignant se fait plus important nous prouvant alors ce lien entre opportunités et engagement. Il est important enfin de compléter cette analyse avec un autre aspect que nous développons dans la thèse qui est la notion de construction identitaire. En effet, nous posons la question de l'engagement professionnel dans un thème plus large qui est la construction identitaire.

L'analyse de l'environnement et plus particulièrement de leur territoire d'actions, nous permet de comprendre les relations et les interactions entre la société et l'individu. Ces relations évoluent entre l'environnement de travail et la construction identitaire de l'individu qui s'exprime dans l'engagement professionnel. Cela nous permet de mettre en évidence que toute la compréhension des processus d'engagement professionnel ne peut se faire qu'en ayant une connaissance de l'environnement de travail tant dans les relations sociales que dans les comportements individuels. Ce n'est qu'une fois cela fait que nous pouvons analyser la manière dont les individus s'engagent. La prise en compte des opportunités dont dispose l'individu pour s'engager n'est pas sans conséquence pour la compréhension de la construction identitaire. Mettre en avant cette dualité entre l'individu et son environnement oblige le chercheur à comprendre les raisons intrinsèques réelles qui poussent l'individu à se saisir des opportunités présentes. Cela nous apporte une réflexion nouvelle quant à la compréhension de l'action, de l'individu et les liens qui se développent entre lui et la société.

Bibliographie

- Bélaïr, L.M. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer* (pp.41-60). Ottawa: PUO.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace*. Crow Nest: Allen & Unwin
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In : M. Durand (éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). France : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans : P. Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 233-251). Paris : Dunod.
- Bourgeois, É. (2014). Chapitre 12. Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité. Dans : É. Bourgeois éd., *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 147-165). France : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20(2), 119-133.
- Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth: A collaboration at the Center for Cognitive Studies*. New York : Wiley & Sons.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 289-316.
- Eccles, J.S. & Wiegfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Galand, B. & Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gernet, I. & Dejouers, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 8, 27-36.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et Évaluation en Education*, 29(1), 31-34
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation*. Paris : L'Harmattan
- Jorro, A. & De Ketele, J. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Jorro, A. & De Ketele, J. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Luyat, M. & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : de James Jérôme Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'Année psychologique*, vol. 109(2), 297-332.
- Merhan, F. & Bourgeois, É. (201). Chapitre 1. Dynamiques d'engagement professionnel en situation de formation par alternance. Dans : F. Merhan (éd.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 17-36). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? In : B. Galand (éd.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 85-96)., Paris : Presses Universitaires de France.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin

Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021
« Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives »
Nancy, 2 et 3 juin 2021

Richardson, P. & Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 34 (1), 27-56.

Richardson, P. & Watt, H. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. Urdan & S. Karabenick (dir.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Bingley : Emerald, 139-173.

Varela, F. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris, Édition du Seuil, coll. « Points Sciences »

Watt, H. & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, vol. 75 (3), 167-202.

Watt, H. & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, vol. 18 (5), 408-428.

Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan

JANE ADDAMS OU L'INTELLIGENCE DU TERRITOIRE AU SERVICE D'UNE EDUCATION DEMOCRATIQUE

Christophe Point*

* Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : Jane Addams, pragmatisme, environnement social, éducation démocratique, Hull House.

Résumé. L'objectif de cette contribution est modeste. Il s'agit de réfléchir à partir de l'expérience et des écrits philosophiques de Jane Addams sur la manière dont le territoire est une notion qui peut faire sens en philosophie de l'éducation. Pour rendre compte de cet objectif, nous commençons par restituer brièvement le contexte historique de la Hull House et de l'activité de Jane Addams, pour éclairer ensuite les implications de ces dernières à la lumière de sa philosophie pragmatiste, à la fois tournée vers le social et l'éducation. En qualifiant sa philosophie pragmatiste d'écologique, nous espérons marquer « ce qui fait territoire » au sein de cette philosophie. C'est donc en considérant à la fois le rôle social et politique que Jane Addams donne à l'éducation que l'on peut, selon nous, comprendre pourquoi l'attention au territoire est véritablement indispensable à toute éducation se déclarant démocratique.

Introduction

Comment pourrait-on s'intéresser à cette philosophie politique que l'on connaît désormais sous le nom de pragmatisme sans étudier Jane Addams ? John Dewey, l'un des pères de ce courant philosophique, lui dédia une de ses œuvres majeures, *Liberalism and social action*, et n'hésita pas à déclarer : « J'ai appris beaucoup de choses de Jane Addams. Je remarque qu'avec sa modestie habituelle, elle m'a attribué à tort certaines des choses qu'elle et ses collègues de la *Hull House* ont réalisées à Chicago » (Dewey, 1930). Considérée comme l'une des premières figures du métier de travail social et de l'éducation pragmatiste, Jane Addams est aussi une militante féministe majeure, une tête de file du mouvement progressiste américain du début du XX^{ème} siècle, une pacifiste obstinée, la première femme américaine à recevoir le Prix Nobel de la paix en 1931... et pionnière de ce que l'on appellera plus tard en sociologie la première école de Chicago (1900-1940).

En effet, les travaux et les recherches effectués par Jane Addams et les autres résidentes de la *Hull House* au sujet de la fièvre typhoïde, de la criminalité juvénile, de la pauvreté ou encore de l'immigration ont inspiré les théories sociologiques de George Herbert Mead, Charles Horton Cooley ou encore Robert Ezra Park. Le point commun de tous ces travaux est la prise en compte de l'importance radicale du territoire pour penser et imaginer de nouvelles politiques éducatives. Les méthodes d'enquêtes sociales, leurs publications dans les journaux locaux ou la construction des premières cartographies sociales sont autant d'exemples de ce « principe » pragmatiste. Comment expliquer à la fois une telle inventivité et un tel succès ? Comment comprendre l'originalité et l'importance de l'apport des pratiques sociales de la *Hull House* aux théories philosophiques, sociologiques et pédagogiques de son époque ?

Pour répondre à ce problème, notre hypothèse est la suivante : c'est grâce à une certaine conception démocratique de l'éducation et de ses finalités que Jane Addams a pu rendre évidente l'importance et la nécessité de penser à nouveau frais la notion de territoire et lui donner une véritable dimension « écologique ». Nous souhaitons défendre l'idée que c'est à partir d'une éducation consciente de l'environnement social de l'élève, c'est-à-dire écologique, que le pragmatisme de Jane Addams peut concevoir l'éducation comme un processus performatif. A partir de là, le travail de l'éducateur et du politique ne peut se priver d'une connaissance précise des fonctions de ces interactions, sur la complexité de l'environnement social et sur les méthodes participatives permettant leurs transformations par l'individu lui-même. Ainsi, c'est en tant que philosophe et pédagogue réformiste que Jane Addams a ouvert un nouveau champ d'exploration aux pédagogies et aux politiques éducatives.

Pour défendre cette hypothèse, nous rappellerons dans un (très) rapide panorama historique ce que fut la *Hull House* et son activité au sein d'un Chicago en pleine mutation sociale, économique et urbaine. Après ce premier temps, nous présenterons les principaux traits de la conception pragmatiste de l'éducation de Jane Addams qui concernent l'importance du territoire. Nous nous appuyons ici principalement sur certains de ses écrits les plus connus, *Hull-House Maps and Papers* de 1893 et *Democracy and social ethics* de 1902 pour rendre compte, finalement, de son approche démocratique, en prenant l'exemple de ce que pourrait être une université écologique et pragmatiste.

1. Jane Addams et la *Hull House* : une pédagogue et un territoire.

La *Hull House* ouvre ses portes le 18 septembre 1889, soit trois ans avant l'université de Chicago, elle fut donc le fer de lance d'un vaste mouvement progressiste¹ à Chicago qui œuvra pour améliorer la santé, les services sociaux et l'éducation de la ville. L'emplacement du premier bâtiment choisi par Jane Addams et Ellen Gates Starr est en plein cœur d'un quartier défavorisé de Chicago où la population immigrée en grand part et ouvrière était délaissée par les services municipaux. Cette « maison » avait d'abord pour vocation de loger des femmes engagées dans les actions sociales du quartier. Assez rapidement, ce fut 25 femmes qui finirent par résider à cet endroit et en 1911 la *Hull House* comptait 13 bâtiments différents réunis dans le quartier. A son apogée, près de 2000 personnes par jour reçoivent des services, participent ou interagissent avec la *Hull House*.

Entre ses murs, il était possible de se restaurer à une cantine, se réchauffer ou dormir quelques nuits au besoin dans des appartements, de recevoir des premiers soins, de bénéficier des bains publics, mais aussi de tenir des réunions, de se réunir dans des salons, de prendre des cours du soir (littérature, histoire, art, etc.) alors que ce concept n'était pas encore adopté par les universités, d'adhérer à des clubs (par exemple de danse ou de chant) pour les adultes et les enfants, de s'entraîner dans un gymnase, d'emmener son enfant à un jardin d'enfant (crèche), de participer à des ateliers manuels (cuisine, couture, menuiserie, etc.) ou à une école de musique, d'emprunter des livres à une bibliothèque, d'admirer des œuvres dans un musée d'art, de participer à une troupe de théâtre, de venir à des concerts gratuits, d'organiser des débats ou des assemblées de grèves, d'écouter des conférences d'universitaire ou non sur des thèmes économiques ou politiques.

¹ Ce mouvement est identifié comme le « settlement movement », mouvement social réformiste, débutant à Londres en 1884, dont la *Hull House* de Chicago fut le deuxième centre, avant qu'en 1913, à l'apogée du mouvement, les Etats-Unis ne comptent plus de 413 établissements similaires sur 32 Etats différents.

De plus, à ces services sociaux, éducatifs et culturels, se rajoutent un travail de recherche anticipant les enquêtes sociologiques futures car les résidentes de la *Hull House* dirigent des études sur le logement, la vie d'épouse, la fatigue, la tuberculose, la typhoïde, la collecte d'ordures, la cocaïne et la délinquance (Hogan, 1985). Ces enquêtes permirent d'améliorer la vie des habitants du quartier en intervenant plus efficacement sur les lieux et les causes des problèmes mentionnées. C'est pourquoi ce lieu fut aussi un centre de formation de nombreuses personnes, comme Harriet Thomas (Chapoulie, 2001, p. 65) et Edith Abbott (Diner, 1975, p. 536), qui travaillèrent plus tard comme enseignantes ou furent en lien étroit avec l'université de Chicago². Toutefois, pour garder son indépendance intellectuelle et institutionnelle³, Jane Addams refusa toute proposition d'enseignement de la part de l'université (Diner, 1975, p. 548)⁴. Cependant, les méthodes déployées ici, comme celles des enquêtes sociales (Bulmer et al., 2011), de leurs publications dans les journaux locaux (Deegan, 1990, pp. 47-48) et de la construction de cartes localisant les problèmes sociaux (Deegan 1990, 46-47, 62-65) furent les premiers outils du département de sociologie de Chicago, ce qui contribua à la renommée de ce que l'on nomme désormais « l'école de Chicago »⁵.

Sans étudier de façon exhaustive l'ensemble des améliorations que l'activité de la *Hull House* eut sur le quartier, il est intéressant de noter que cette maison fut un lieu d'une grande mixité culturelle, sociale et ethnique. Les élites universitaires, intellectuelles ou philanthropiques de la ville y côtoyaient des travailleurs sociaux, des journalistes, des organisateurs des mouvements ouvriers, des grévistes ou tout simplement des personnes dans le besoin. L'importance du nombre de donateurs (2500 personnes entre 1890 et 1925), d'associations partenaires et des donations (Chapoulie, 2001, p. 31) montre à la fois la confiance que lui accordaient ces élites et l'ampleur de sa capacité de réforme. La *Hull House* fut donc un territoire « partagé » où les communautés pouvaient se croiser, apprendre les unes des autres, et produire ainsi une formation riche et diversifiée. Les enfants d'ouvrier pouvaient recevoir une formation artistique de haut niveau⁶, et

² Sans s'étendre sur le sujet, on peut noter que l'influence institutionnelle de la *Hull House* peut également se remarquer sur le nombre de femmes qui de façon directe ou indirecte liées à la *Hull House*, ont pu par la suite entrer à l'université de Chicago comme étudiantes ou enseignantes, à une époque où la population féminine à l'université était encore une exception statistique.

³ De même pour la *Hull House*, on peut supposer que Jane Addams ne souhaitait pas voir cette communauté principalement composée de femmes se retrouver sous la tutelle d'une institution principalement composée d'hommes (Seigfried 1999, 218).

⁴ Cependant, son influence au sein des universités fut conséquente, une fois reconnue (notamment par le fait qu'elle fut la première femme américaine à recevoir Prix Nobel de la Paix en 1931), car Jane Addams coordonna le premier programme de « travailleur social » des universités américaines, octroya des bourses de recherche dans ce domaine, présida des associations universitaires, etc. (Davis, 2000, p. 125).

⁵ Je ne précise pas à dessein ici les différences théoriques entre la première (1900-1940) et la seconde (1940-1950) « école de Chicago », car, sans me prononcer sur une « troisième école de Chicago », les deux premières tendances générales de la sociologie développées à Chicago me semblent toutes les deux répondre à l'influence, aux méthodes et au programme pragmatistes, malgré d'autres différences par ailleurs. Mais il faudrait faire de plus amples recherches pour étayer sérieusement cette remarque.

⁶ Jane Addams insiste à plusieurs reprises sur la formation artistique et ses potentialités émancipatrices, interactives et intellectuelles. Selon elle, l'art est un espace de dialogue culturel fertile à l'expression des communautés au-delà des préjugés et qui se nourrit de la diversité des apports des individus. Ce faisant, la production artistique peut être un vecteur d'une dynamique culturelle démocratique et participative. Là aussi, Jane Addams est sans nul doute une source importante d'inspiration pour John Dewey lorsqu'il écrira *Art as Experience* en 1934.

des universitaires pouvaient recevoir les témoignages directs des cocaïnomanes sur les mesures publiques les concernant.

L'objectif des activités de la *Hull House* est clairement de réunir des publics variés pour vivre et apprendre au sein d'une communauté solidaire et soucieuse de chacun, quelle que soit sa classe sociale. Ainsi les opportunités d'éducation développées ici sont avant tout formulées par les habitants du quartier en dialogue avec tous ceux qui le souhaitent, mais ne relèvent ni d'une éducation privée (déterminée uniquement par les personnes concernées sans apport extérieur), ni d'une éducation obligatoire (déterminée par l'Etat indépendamment des personnes concernées). En ce sens, nous pouvons commencer à percevoir l'importance du territoire au sein de cette expérimentation sociale et éducative.

2. Une épistémologie écologique du social.

Maintenant que nous avons rapidement présenté la pratique de Jane Addams au sein de la *Hull House* et de Chicago, intéressons-nous à sa théorie, celle par laquelle il est possible de mieux comprendre cette conception si particulière du social, à la fois écologique et démocratique.

Ce que nous nommons personnellement ici « écologie » recoupe, sur le plan théorique, ce que Addams appelle « sympathetic understanding » (1881, 51, 1889, 50, 1930, 408) et qui préfigure « l'épistémologie du point de vue » de Harding (2003) et les « connaissances situées » de Donna Haraway (1988). De plus, sur le plan de la pratique, cette « écologie » rassemble, d'une part, un interactionnisme des acteurs entre eux pour répondre à la fois aux exigences éthiques de l'hospitalité du care (Hamington, 2015) et à celles, politiques, de la démocratie (selon les philosophes pragmatistes) d'autre part. Cette écologie forme de cette façon un cadre épistémologique qui s'oppose à la fois à l'objectivisme rationaliste sur le plan de la théorie et aux théories de l'action étroitement individualistes ou holistes sur le plan pratique (Seigfried, 1999, p. 225). Cela signifie, épistémologiquement, que la compréhension des interactions que nous avons avec d'autres êtres vivants dépend de notre attention au sein d'une situation donnée. C'est-à-dire que chaque individu a une perspective qui lui est propre sur ses propres interactions, et, par conséquence, une certaine conception de sa maîtrise de ses interactions. De plus, le pragmatisme oriente cette épistémologie écologique vers l'idée que la société n'est ni un organisme biologique auto-défini, ni une structure fermée, mais une association ouverte d'individus interagissant les uns avec les autres, en perpétuelle évolution, et sans finalité téléologique ou finaliste qui lui est propre. Il en résulte la conception d'un objectif politique d'un contrôle social visant à rendre possible le plus grand nombre d'interactions qu'un individu peut avoir avec son environnement (c'est-à-dire, dans les termes de John Dewey, la plus libre recherche de transactions expérientielles qu'un homme peut avoir au sens de connaissances, de sentiments, d'actions, d'associations, etc.). Enfin, de cette épistémologie écologique découle l'objectif pédagogique suivant : cet accroissement des interactions d'un individu à son environnement n'est possible qu'en fonction d'un accroissement de l'intelligence de cet individu sur ces interactions. Ou pour le dire autrement, plus l'individu comprendra sa façon d'interagir avec son milieu et mieux il sera capable de contrôler et d'améliorer lesdites interactions. Il faut donc entendre l'adaptation comme l'amélioration des interactions du sujet à son environnement.

Ainsi éduquer autrui nécessite ici de penser le mieux possible sa situation (familiale, affective, sociale, culturelle, politique, etc.) pour trouver la meilleure façon de l'aider à améliorer sa propre compréhension de sa situation. Cette écologie de l'éducation donne alors une orientation aux

institutions en charge de l'assurer : ces institutions éducatives pourront être considérées démocratiques, si et seulement si, elles apportent aux individus la conviction qu'autrui peut les aider à mieux comprendre leur situation car autrui est capable de partager avec l'individu sa situation et qu'ensemble ils seront en mesure d'améliorer cette dernière. C'est pourquoi, l'école, l'université, ou toute autre institution qui se donne une fonction éducative doit envisager la nature de son contenu de savoir, ses méthodes, et ses finalités vis-à-vis de son public, de sa communauté, en un mot de l'environnement où elle se situe. Et accepter de devoir constamment remettre en question ces choix car cet environnement est en perpétuelle retransformation, et ce d'autant plus si l'action de ces institutions est efficiente sur ce dernier.

Concrètement, pour les questions d'éducation, cette écologie de l'éducation signifie que c'est par la collaboration avec les habitants du quartier que l'on peut diriger adéquatement l'objet des études à réaliser, puis les réformes nécessaires (Addams, 1913, pp. 12–13). Ce point justifie alors la nécessité de la coopération entre tous les membres d'une communauté, sans en exclure une partie au nom d'une expertise extérieure « top-down » hégémonique (Addams 1913, préface, p.32). On comprend alors l'intérêt du concept de « sympathetic understanding », associé à une humilité comme vertu épistémique (Addams, 1913, p. 33) , pour élargir la communication des individus entre eux dans le processus de résolution du problème social. Ce point a pour conséquence pédagogique directe qu'il vaut mieux « agir avec » qu'« agir pour » quelqu'un, car il vaut mieux être conscient du caractère mutuel de ses interactions que les ignorer⁷.

Pour finir cette section, prenons un exemple où l'influence théorique et pratique de l'épistémologie écologique de Jane Addams est particulièrement visible ; celui de la lutte contre la criminalité. Cette épistémologie a permis à Jane Addams, puis plus tard aux sociologues de Chicago de comprendre la criminalité, non pas à partir d'un individu isolé et de sa conception morale du monde, de ses déviances psychologiques personnelles, ou de son appartenance biologique à une race particulière et inférieure intellectuellement aux autres, mais comme un processus social (Chapoulie, 2001, pp. 259–260). Cela a permis de penser la criminalité juvénile comme principale cause de celle des adultes (Addams, 1913, pp. 26–28), puis de comprendre l'émergence des actes criminels juvéniles à partir des interactions des jeunes entre eux et avec leur environnement. Enfin, cette épistémologie a permis de penser et construire des caractéristiques des situations sociales (immigration, pauvreté, résidence dégradée, orphelins, etc.) à partir de cartes de la ville de Chicago. Mais porter attention à l'environnement dans lequel se développe le phénomène de la criminalité juvénile n'a pas seulement permis d'améliorer notre connaissance de ce phénomène, il a permis également, en pratique, de lutter contre ce dernier. La création par Jane Addams et ses proches d'orphelinats décents, d'un tribunal spécialisé pour mineurs (le premier des Etats-Unis) et d'autres établissements d'aide à ces enfants a contribué grandement à faire baisser la criminalité à Chicago (Sutherland 1992, [1934], 894).

⁷ A ce point se rajoute la recherche d'une qualité épistémique proprement pragmatiste ; il s'agit de développer une attention à la « perplexité » des individus face aux problèmes qu'ils rencontrent. L'épistémologie écologique, en étant attentive à l'expression de cette perplexité des individus, nous permet alors de mieux comprendre leur propre compréhension de leur situation, et ainsi adapter nous-mêmes nos propres propositions de résolution du problème en question (Addams 1913, 50, 77-78, 112-113). Nous partageons l'avis de Charlene Haddock Seigfried selon qui se trouve là une véritable contribution originale de Jane Addams au pragmatisme qui mériterait plus d'attention au sein des théories pragmatistes de la démocratie.

On comprend bien ici que l'épistémologie écologique de Jane Addams permet de dépasser les insuffisances théoriques des doctrines dominantes d'une époque (dans notre cas, on peut prendre l'exemple de la doctrine chrétienne de la charité, limitée à l'action individuelle) ou les limites pratiques des institutions (devenues inadéquates sous l'effet de l'industrialisation et de l'urbanisation du milieu de vie) (Reese & Rury, 2016, p. 171).

3. Une écologie de l'éducation au service de la démocratie

Une fois cette épistémologie écologique comprise, une nouvelle question se pose pour nous à présent : comment Jane Addams parvient à transposer cet « acquis épistémique » de la philosophie sociale à la philosophie de l'éducation ? Ici, c'est son collègue et ami John Dewey qui peut nous aider à penser cela :

Nous avons toutefois noté à maintes reprises que l'environnement social a une grande influence sur l'appel ou le refoulement de la pensée des individus et sur le développement ou l'affaiblissement de leur sensibilité morale. A partir des environnements sociaux humains se déroulent en fin de compte les problèmes auxquels la réflexion doit s'attaquer. [...] Lorsque nous adoptons le point de vue social, nous sommes obligés de réaliser à quel point nos croyances morales sont un produit de l'environnement social et aussi à quel point la pensée, les nouvelles idées peuvent changer cet environnement. (Dewey, 1932, pp. 315–316)

Pour John Dewey, l'épistémologie écologique du social devient un argument démocratique, au sens où il permet de justifier la nécessité de l'implication sociale des enseignants dans leur travail, et de promouvoir la capacité à comprendre « avec empathie » leurs étudiants en prenant en compte leur environnement. Pour illustrer ce point, on peut mettre en parallèle une situation sociale décrite par Jane Addams et une situation pédagogique pensée par John Dewey. Par exemple, l'échec d'une action charitable de don de nourriture dans le but de promouvoir une meilleure alimentation aux habitants du quartier de la *Hull House* mais en les plaçant dans une posture passive de la charité d'une part. Et, d'autre part, l'intention des enseignants de distribuer un meilleur savoir à leurs élèves, eux aussi placés dans une posture de soumission passive. Pour Addams, cette « charité » est une morale « primitive », spontanée, mais peu efficace car elle n'est pas assez en interaction (dans ses moyens et dans ses fins) avec son public⁸. Ainsi, il est important de garder équilibré dans l'interaction le rapport entre la participation, la responsabilité et la direction de tous, qu'ils soient enseignants ou non : il s'agit d'éduquer les enfants des autres comme nous le ferions si d'autres éduquaient les nôtres. Cette idée, si simple et pourtant si exigeante, signifie que nous sommes pris dans un environnement où se partage entre tous la responsabilité de l'amélioration de

⁸ On pourrait même approfondir l'idée que cette « charité » est également nuisible car elle peut exprimer également un certain paternalisme capitaliste qui cherche à limiter la participation et l'émancipation de « ses enfants ». La crise Pullman donnera à Addams et Dewey l'occasion de cette critique (Addams, 1913, pp. 13–70; Le Goff, 2013, pp. 50–51).

ce dernier. On comprend alors l'importance de la confiance que les acteurs doivent placer entre eux pour accepter ce partage des responsabilités⁹ (Dewey, 1901, p. 285).

Concrètement, comment peut alors se déployer cette implication sociale des enseignants au sein d'un territoire ? Comment réaliser cette « participatory democratic community » (Benson et al., 2007, p. 33) à la fois territorialisée et tournée vers l'éducation, que les philosophes pragmatistes appellent de leurs vœux ?

Pour faire face à ces interrogations, un autre texte de John Dewey, très inspiré par les travaux de la *Hull House*, *The School as social centre* (1902), peut nous être utile. Dans ce texte, il s'agit de transformer l'école en un centre social capable de « fournir au moins une partie de la formation nécessaire pour permettre à l'individu de s'adapter correctement à un environnement en évolution rapide » (Dewey, 1902, p. 90) tout en permettant à l'individu de changer également cet environnement¹⁰ (Benson et al., 2007, p. 42). Pour cela, il faut « un centre de service social complet et adéquat » qui permet la « preparation for citizenship » (qui ne se réduit pas à une instruction civique) au moyen de « la promotion de sympathies communes et d'une compréhension commune » (Dewey, 1902, p. 82).

C'est pourquoi, si on suit cette stratégie héritée de la *Hull House*, on comprend que l'université, par exemple, selon ce modèle, doit chercher non seulement à développer tous les services possibles (cantines, logements, crèches, bibliothèques, etc.) nécessaires à ses membres. Mais que ces services soient également ouverts à n'importe quel individu habitant dans l'environnement de cette université¹¹. De plus, pour que sa formation, comme n'importe quel autre service, soit accessible à tous, cela demande une très grande souplesse dans les conditions d'accès aux cours (sans les enfermer dans un curriculum rigide), des frais d'inscription très faibles, mais également des cours accessibles pour les personnes handicapées, les personnes âgées, ou encore les travailleurs (comme les cours du soir mis en place à la *Hull House*). Il ne s'agit pas, comme certaines utopies universitaires, de créer une communauté capable de se substituer à la société (et bien souvent a-territorialisée), mais de créer un campus au cœur de la société qui peut porter secours à ceux que la société fragilise le plus (donc ré-territorialisé). Cette dimension solidaire et démocratique, pour Jane Addams et John Dewey, ne doit pas être pensée ici uniquement comme une finalité humaniste mais comme une condition indispensable légitimant la place de l'université au sein de la société. En effet, par ces premiers services, l'université s'assure de la participation potentielle de tous à sa dynamique de reconstruction de la société. Ainsi ce modèle territorialisé de

⁹ On notera ici que, ni pour John Dewey ni pour Jane Addams, ce partage des responsabilités n'est antérieur à sa réalisation par les individus l'acceptant. Elle n'est pas une nécessité sociale, donnée, déjà là, que l'on peut exiger ou imposer à autrui. Son existence, pour l'épistémologie écologique, relève d'un choix des acteurs qui construisent peu à peu cette fonction en la rendant claire à leurs yeux et en créant des institutions pour la réaliser. On peut dire en un sens qu'elle « émerge » socialement de l'interaction des individus et dépend de la qualité de ces mêmes interactions. L'épistémologie déployée ici permet donc de penser une sorte d'« émergentisme fonctionnel » en philosophie de l'éducation, mais qui se distingue d'un « émergentisme » existentialiste (Jewett, 2012, pp. 162–163).

¹⁰ En effet, John Dewey nous le rappellera en 1936, cette adaptation de l'individu à son environnement est toujours mutuelle et demande « une attention particulière aux obstacles à surmonter et aux organismes efficaces, notamment en ce qui concerne les inventions et les ressources matérielles nouvelles, ainsi que les nouvelles adaptations institutionnelles. » (Dewey, 1936, p. 209).

¹¹ Ce point n'est pas sans poser des difficultés d'applications conséquentes. Comment évaluer le prix de ses services ? Où s'arrête l'environnement de l'université ? Au quartier ? A la ville ? Au pays ? Sur ces questions, des enquêtes, université par université, sont indispensables.

« full-service community schools » doit également développer cette épistémologie écologique au sein de sa logique d'enseignement et de recherche.

D'une part, pour l'enseignement, l'offre de formation doit se construire sur l'équilibre entre les demandes de formation des étudiants et une exigence d'« élargissement de l'environnement » de ces étudiants. De cette façon, l'université ne doit pas enfermer l'étudiant dans une compréhension communautariste de lui-même, de son histoire ou de son quartier (un territoire clos et s'auto-suffisant) mais au contraire, l'éducation universitaire doit être une ouverture intellectuelle lui permettant de prendre de la distance avec son environnement social immédiat, pour mieux le comprendre, l'interroger et finalement le transformer (une fois qu'il aura une compréhension plus fine de celui-ci et de ses interactions avec d'autres environnements), c'est-à-dire de promouvoir d'autres façons de faire territoire. On notera donc encore que pour ce modèle universitaire, tout favorise dans son enseignement la présence de stages ou de voyages d'études, permettant à l'étudiant de découvrir d'autres environnements que le sien.

D'autre part, pour la recherche, cet établissement pensé sur ce modèle l'orienté à partir des problèmes propres à ses membres et dans l'optique d'améliorer l'environnement social de l'université elle-même. Ces objectifs sociaux (éducation, santé, sécurité, transports, etc.) sont les plus évidents, mais Jane Addams et John Dewey pensent également l'amélioration de cet environnement par l'art, la culture et l'esthétique. Ainsi, il y a ici le pari que toutes disciplines universitaires peuvent participer à cette amélioration de la société¹², de la même façon que tous peuvent participer à l'amélioration de ces disciplines par leur perspective personnelle sur tel ou tel problème de l'environnement partagé. Il faudra alors étudier les transformations des méthodes de recherche que cela entraîne avec une orientation, par exemple, vers les sciences citoyennes et la recherche participative. Là aussi, les enquêtes menées par la *Hull House* peuvent être des sources d'inspiration par leur interdisciplinarité et leur caractère participatif. On peut imaginer par exemple qu'avec ce modèle universitaire les budgets de la recherche soient votés en assemblée, par l'ensemble des enseignants et des étudiants, à partir d'une présentation qui ne distinguerait pas les disciplines mais différents problèmes sélectionnés par l'assemblée elle-même, les considérant comme prioritaires. Puis, qu'une fois les problèmes sélectionnés par l'assemblée générale, une équipe interdisciplinaire d'un laboratoire se mette à étudier les différents aspects du problème en interrogeant tous ceux concernés par celui-ci pour établir une compréhension fine de ce problème et de ses hypothèses pour le résoudre (Addams, 1965, pp. 186–187). Ainsi, le financement des laboratoires serait plus collectif, plus clair sur ses finalités, mais également moins connecté aux postes d'enseignement des acteurs de l'université.

Conclusion

Par cette contribution, nous avons cherché à rendre claire une idée importante du pragmatisme de Jane Addams : toutes promesses, lois, ou institutions démocratiques sont vaines si on ne donne pas aux individus les moyens d'accroître leur attention et leur compréhension de leurs territoires. Et l'un de ces moyens est une éducation soucieuse de la « territorialité » de ses apprenants. Cette idée, rendue possible par l'épistémologie écologique du pragmatisme, rend absolument nécessaire une éducation à la démocratie par une pédagogie du territoire.

¹² Ce point est particulièrement clair chez Jane Addams : « Le centre social idéal et développé tenterait de mettre à l'épreuve la valeur du savoir humain en action et en réalisation, tout comme l'université complète et idéale se préoccuperait de la découverte du savoir dans toutes ses branches » (Addams, 1965, p. 187).

Où habitent mes élèves ? Quels sont leurs liens avec les habitants de leurs quartiers, de leurs villes ? Qu'est-ce qui me permet de développer chez eux une plus grande empathie¹³ avec les autres vivants de leurs territoires ? Comment accroître leur compréhension des interactions qui se jouent entre ces vivants, pour leur permettre d'agir en conséquence de ces dernières ? Voici les questions pédagogiques qu'ouvre Jane Addams avec son œuvre sociale, politique et éducative au sein de la *Hull House*. Et c'est, pour les philosophes pragmatistes, si et seulement si des réponses à ces questions pédagogiques sont expérimentées que l'on sera alors en droit d'espérer qu'un processus démocratique s'amorce ensuite au sein de ces territoires.

En ce sens, le pragmatisme est bien «un art des conséquences, un art du "faire attention"» (Pignarre et al., 2007, p. 30). Nous avons voulu étendre cette attention à un domaine, celui de l'éducation, et à un objet, celui du territoire. Et c'est à travers ce geste que nous avons retrouvé une conviction à la fois profondément inscrite au sein de la philosophie pragmatiste et de la démocratie, celle que faire partager aux individus la responsabilité de la transformation de leurs vies et de leurs territoires est un pari aussi nécessaire que dangereux. Nécessaire, car sans ce pari, aucune démocratie n'est véritablement possible. Dangereux, car il implique de construire, et de sans cesse reconstruire, une confiance, ô combien fragile, entre nous et nos potentialités. Ainsi, seule une éducation appropriée à cette fin peut augmenter nos chances de réussir ce pari.

Bibliographie

- Addams, J. (1881). 'Woman's Conscience and Social Amelioration,' The Social Application of Religion, The Merrick Lectures for 1907-8 (Cincinnati: Jennings and Graham, 1908): 41-60. In *Essays: 1881—1932* (Vol. 12). Cincinnati: Jennings and Graham.
- Addams, J. (1889). My Friend, Julia Lathrop. Chapter IV: Early Days at Hull-House, 1889. In *Essays: 1881—1932* (Vol. 11). Cincinnati: Jennings and Graham.
- Addams, J. (1913). *Democracy and social ethics*. New-York : Macmillan Co.
- Addams, J. (1930). The second twenty years at Hull-house, September 1909 to September 1929, with a record of a growing world consciousness. In *Essays: 1881—1932*. Cincinnati: Jennings and Graham.
- Addams, J. (1965). *The Social Thought of Jane Addams* (C. Lasch, Ed.; Ed. 1982). Chicago : Irvington Pub.
- Benson, L., Harkavy, I. R., & Puckett, J. L. (2007). *Dewey's dream: Universities and democracies in an age of education reform: civil society, public schools, and democratic citizenship*. Temple : Temple University Press.
- Bulmer, M., Bales, K., & Sklar, K. K. (2011). *The social survey in historical perspective, 1880-1940*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago: 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Davis, A. F. (2000). *American Heroine: The Life and Legend of Jane Addams* (Reprint edition). New-York : Ivan R Dee.
- Deegan, M. J. (1990). *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918*. New-York :Transaction Publishers.
- Dewey, J. (1901). The Educational Situation. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 1: 1899-1901*. Chicago : Southern Illinois University Press.

¹³ «C'est l'empathie qui prolonge la pensée en dehors du soi et qui étend sa portée jusqu'à toucher l'universel, sa seule limite [...] L'empathie est le moule vivant du jugement moral [...] parce qu'elle fournit le point de vue « intellectuel » le plus performant. C'est l'outil, « par excellence », pour résoudre les situations complexes ». (Dewey, 1908, p. 303)

- Dewey, J. (1902). The School as Social Centre. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 2: 1902-1903, Essays*. Chicago : Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1908). Ethics. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 5: 1908, Ethics*. Chicago : Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930). In Response. First published in John Dewey, the Man and His Philosophy: Addresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday (Cambridge: Harvard University Press, 1930), pp. 173-81. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930*. Chicago : Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1932). Ethics (Revised Edition). In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 7: 1932, Ethics, revised edition*. Chicago : Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1936). The Dewey School: Appendix 2. The Theory of the Chicago Experiment. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937, Essays*. Chicago : Southern Illinois University Press.
- Diner, S. J. (1975). Department and Discipline: The Department of Sociology at the University of Chicago, 1892–1920. *Minerva*, 13(4), 514–553.
- Hamington, M. (2015). Hospitality as moral inquiry. Sympathetic knowledge in the quest-host encounter". In C. Bardwell-Jones (Ed.), *Contemporary Feminist Pragmatism* (pp. 200–216). New-York : Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Harding, S. (Ed.). (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies* (1 edition). New-York : Routledge.
- Hogan, D. J. (1985). *Class and Reform: School and Society in Chicago, 1880-1930*. Pennsylvania : University of Pennsylvania Press.
- Jewett, A. (2012). *Science, democracy, and the American university: From the Civil War to the Cold War*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Goff, A. (2013). *Care et démocratie radicale* (1re édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Pignarre, P., Stengers, I., & Vièle, A. (2007). *La sorcellerie capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Reese, W., & Rury, J. (Eds.). (2016). *Rethinking the history of american education*. Chicago : Palgrave Macmillan.
- Seigfried, C. H. (1999). Socializing Democracy: 'Jane Addams and John Dewey'. *Philosophy of the Social Sciences*, 29(2).
- Sutherland, E. H. (1934). *Principles of Criminology* (D. R. Cressey & D. F. Luckenbill, Eds.; Ed. 1992). New-York : Rowman & Littlefield.

Thématique : Territoires scolaires : des injonctions politiques à leur appropriation par les acteurs

LE TERRITOIRE SCOLAIRE : UN ESPACE TRAJECTIF ?

Frédérique Marie Prot

Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : architecture scolaire, mésologie, École Freinet

Résumé. Ce texte propose une réflexion à partir du concept prairatien d'hospitalité, permettant de penser une école hospitalière du point de vue de son architecture. L'histoire de l'architecture des bâtiments scolaires révèle une diversité de bâtisses. Mais en tant qu'institution, l'espace scolaire est avant tout un milieu expérimenté dont résulte une possibilité de bien-être des élèves. Or, il est aisé de reconnaître que beaucoup d'édifices présentent une influence négative sur la qualité de vie des usagers. Comment penser un cadre scolaire hospitalier pour les élèves en tant que le mouvement de va-et-vient entre le milieu et l'homme caractérise ce que la géographe Augustin Berque appelle des trajections ?

Je propose ici une réflexion sur l'architecture scolaire afin de mettre au jour des éléments permettant de penser une école habitable, à partir du principe d'hospitalité interne à l'idée même d'école (Pirard, 2013). Dans une approche à la fois historique et philosophique, je m'interroge sur l'espace scolaire en tant que *milieu expérimenté*, c'est-à-dire vécu par des sujets. Cette contribution esquisse des éléments de réflexion autour de questions telles que comment pourrait-on envisager l'adéquation entre le *sujet* humain, l'enfant, et son *milieu* ? Comment penser le paysage scolaire en tant que territoire source et ressource d'un possible lien porté au lieu ?

1. Le problème non résolu de l'architecture scolaire

Le paysage des bâtiments scolaires en France donne à voir différents types de bâtisses, constructions et édifices, que l'on soit en milieu urbain ou en milieu rural, que l'on parle d'écoles élémentaires ou maternelles, que l'on se situe dans des communes dotées d'un fort capital dédié aux écoles ou, au contraire, dans des zones et territoires où l'espace scolaire n'est pas, pour la commune, la priorité des chantiers en cours. À ce titre, il serait bien difficile de donner ici en quelques mots des critères permettant de décrire et qualifier la diversité de tels bâtiments. Cependant, nous pouvons dégager de ce paysage éducatif contemporain quelques caractéristiques permettant de mettre au jour une typologie sommaire de ce que donnent à voir les écoles primaires en France.

Historiquement, c'est véritablement sous la troisième République, *via* la loi en matière de construction scolaire promulguée le 1^{er} juin 1878¹, que la construction de bâtiments scolaires a connu un essor sans précédent. Le modèle type de l'école datant de la III^e République comprend le bâtiment de la mairie au centre – surmonté sur la façade de la devise républicaine –, des écoles de filles et de garçons de part et d'autre, et les logements de fonction à l'étage. L'école est pourvue de dépendances telle la cour de récréation, un préau couvert, un jardin et des toilettes. Environ 30 000 « maisons d'école » furent édifiées ou rénovées entre 1878 et 1885. Ce n'est que dans l'Entre-deux-guerres que les bâtiments scolaires se diversifièrent. Dans les années 1920 et 1930, certains courants esthétiques ont marqué l'architecture scolaire, tels le cubisme ou les arts décoratifs. Après la Seconde Guerre mondiale s'est développée l'industrialisation des constructions scolaires, notamment issue de l'explosion démographique qui s'est faite sentir au milieu des années 1960. Il s'agissait, dans l'urgence, de livrer les édifices scolaires en favorisant la construction d'écoles monoblocs. Actuellement, parmi les écoles primaires française, il est possible d'observer une diversité de bâtisses dont certaines s'apparentent à d'anciens bâtiments "recyclés" par la République : anciens hospices, anciens asiles, anciennes maisons d'école, etc.

¹ Extrait de la loi du 1^{er} juin 1878 : « Lorsque la création d'une école dans une commune est décidée par l'autorité compétente, conformément aux prescriptions des lois du 15 mars 1850 et 10 avril 1867, les frais d'installation, d'acquisition, d'appropriation et de construction des locaux scolaires et d'acquisition du mobilier scolaire constituent pour la commune une dépense obligatoire ».

Parmi cette diversité de lieux, l'espace scolaire n'est jamais neutre, et l'architecture scolaire reflète à la fois les orientations politiques et les nécessités pédagogiques d'une époque donnée : les bâtiments et l'aménagement de l'environnement des élèves donnent à voir des valeurs collectives sans cesse en mutation. L'espace particulier qu'est l'école exprime le fruit d'une longue histoire au cours de laquelle s'est instituée une place sociale pour les enfants, où ont été pensés des moyens de leur éducation.

Mais certaines études récentes révèlent que « l'architecture scolaire et l'aménagement des espaces impactaient le bien-être des élèves, leur engagement dans les apprentissages et leur réussite éducative »². Ainsi, il est aisé de reconnaître que beaucoup d'édifices présentent une influence négative sur la qualité de vie des usagers, tel par exemple le bruit et l'insonorisation à la fois dans les locaux mais aussi dans des lieux de vie tels la cour de récréation ou la cantine.

Selon une étude de Hébert et Dugas (2019), il faudrait prendre en considération la manière dont les élèves interagissent avec leur environnement à partir du constat de leur mal-être dans l'institution scolaire.

2. Brève incursion dans le cadre théorique de la mésologie

Le géographe et philosophe Augustin Berque a synthétisé différentes spécialisations du savoir humain (philosophique, géographique, sociologique, historique, biologique, physique...) dans un nouveau système théorique – la *mésologie* – science qui étudie les milieux. Mais un milieu est toujours expérimenté, milieux « pas seulement objectifs mais vécus par des sujets ». C'est à ce double titre que la mésologie doit nous intéresser : en tant que théorie de l'action et théorie des milieux. Après ses premiers travaux des années 1970-1980, il a publié à partir des années 1990 une série d'ouvrages érudits qui ont contribué à construire un édifice théorique à la fois original et stimulant³, avec l'apport intéressant que constituent des concepts mésologiques importants. Je m'arrêterai ici rapidement sur les concepts de *médiance* et de *trajection*.

Comme le rappelle Berque, le terme d'écologie (étude de l'environnement) a très vite supplanté celui de mésologie. Plus précisément, l'acception du second varie du premier en ce sens qu'il introduit une dimension à la fois phénoménologique et herméneutique au concept de *milieu*.

Selon Berque, « Le milieu suppose le sujet, qui suppose le milieu » (Berque, 2014, p. 17). Il y a toutes sortes de milieux, chacun spécifique à un individu, une société, une espèce. Berque parle d'une pluralité de milieux n'existant que du point de vue d'un *certain* sujet. Quelle que soit la réalité factuelle des choses physiques, et quelle que soit la perception que quelqu'un peut en avoir, un milieu se manifeste comme « un ensemble de prises avec lesquelles nous sommes en prise » (Berque, 1990, p. 101). Car qu'est-ce qu'une « prise » ? C'est « la branche quand la main la saisit, l'aspérité si l'orteil s'y cale » (*ibid.*, p. 100). Autrement dit, c'est une prise pour celui qui s'en sert comme une prise. L'adéquation réciproque entre le sujet humain et son milieu constitue ce que Berque appelle la *médiance*. Et le mouvement de va-et-vient entre le milieu et l'homme caractérise les *trajections* – double mouvement, par une suite continue de rétro-actions constitue un processus toujours inachevé de l'humanisation. Ainsi, le concept de *médiance* se soustrait du dualisme moderne abstrait séparant d'un côté l'environnement considéré comme objet et, de l'autre côté, le sujet. La *médiance*, au contraire, relève de « l'entretien » du sujet avec les autres sujets et les éléments qui l'environnent. Pour rappel, Watsuji parlait de « sol concret », sol que l'homme se doit de retrouver. Il en est ainsi de la structure fondamentale de l'Homme. Comme y insiste le géographe, l'étude mésologique trouve sa complexité dans le lien porté au lieu, dans le sens où pour faire *milieu* l'environnement est chargé de sens et de valeurs, et que ce sens et ces valeurs sont inscrits dans notre « constitution même d'Homme ». Ce qui suppose de questionner « les formes concrètes de l'habitat humain dans ses divers milieux : c'est-à-dire non seulement sur les formes construites, mais les genres de vie, les attitudes, les comportements... »

Par le concept de *médiance* (1990), Berque a renouvelé l'attention portée à la structuration de l'existence humaine, une existence entendue comme une sortie hors de la « gangue de son identité à soi » (Berque, 2018, p. 17). Cette *ek-sistence* qui se structure dans la médiance se comprend en relation avec le milieu qui lui-même s'établit dans la relation à l'environnement : Berque le formule ainsi : « [la] médiance fait que, pour « moitié », nous sommes notre milieu (notre corps médial) » (Berque, 2010, p. 67). Le soin porté à ce corps médial est donc vital pour

² Voir sur cette question l'article suivant :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/01/24012019Article636839126535328873.aspx>

³ Voir en fin d'article les références.

l'espèce et son devenir dans le sens où « pour que l'être humain soit humain *il faut* que la Terre – notre planète, nos paysages, nos maisons – soit à la fois belle et bonne à vivre » (Berque, 1996, p. 113). La question est donc posée pas seulement de la maîtrise technique de la nature mais d'une moralisation du rapport des hommes à la nature.

Pour faire retour à la question de l'école qui nous occupe ici, je propose en dernière partie une réflexion sur le modèle de l'École Freinet, école historique créée par Élise et Célestin Freinet en 1934 sur la colline du Pioulier à Vence (06).

3. Le modèle de l'École Freinet

Au départ, en 1934, l'École Freinet a été conçue et construite par Élise et Célestin Freinet comme un espace scolaire qui est un véritable *lieu autre*⁴. Cet espace scolaire différent constitue en soi une hétérotopie paysagère, que nous appelons, selon les concepts berquiens, un *milieu paysagé*⁵. Cela signifie que ce lieu pour la pédagogie est un lieu aménagé pour prendre soin des enfants. Ce qu'il faut comprendre de la mise en œuvre de cette école, c'est qu'il s'agit d'un projet politique révolutionnaire dont la nature didactique (une école, un lieu où il est question d'instruire), est pensée en tant que *réserve d'enfants*.

À quoi précisément fait référence cette idée de réserve d'enfants ? Élise Freinet utilisa cette notion de réserve d'enfants dans un livre publié en 1974. La *réserve* construite par Freinet ne vise pas à parquer les enfants dans un lieu clos, mais plutôt à expérimenter une sorte de paysage scolaire poétique. Élise justifiait son titre par le fait de vouloir pratiquer l'éducation dans « milieu favorable à l'espèce » (1974, p. 7), la réserve étant vue comme un conservatoire de l'enfance. Pour les Freinet, ce qu'il fallait précisément conserver étaient justement ce qui était détruit par le système ordinaire. En effet, Freinet et Élise considéraient l'école traditionnelle comme une agression contre la vie. Freinet était convaincu que les pratiques scolaires étaient « de plus en plus à l'origine d'un grand nombre de troubles et de névroses »⁶.

Et son *credo* : « faisons disparaître le plus possible à l'école les causes de conflit, appliquons-nous à aider les enfants à se réaliser et à s'épanouir »⁷.

Ce qu'ils pointent, c'est que les écoles de la République ressemblent généralement, dans leur architecture, à ce qu'ils appellent « des batteries d'élevage⁸ », qu'ils décrivent ainsi des couloirs droits, des murs gris, des salles petites, un maître lointain et rigide, avec pour raison d'inciter davantage les élèves à mieux se concentrer sur le travail scolaire : « J'aime ces murs nus. Je n'approuve point qu'on y accroche des choses à regarder, même belles, car il faut que l'attention soit ramenée au travail » (Alain, 1932, p.19).

Pour Freinet l'organisation du *milieu de vie* doit être le premier acte professionnel de l'éducateur. La question du bien-être, en tant qu'il s'agit d'être bien et en harmonie, est centrale dans la pensée des Freinet, dans leur vie, et dans l'expérience de l'École Freinet. Historiquement, l'enjeu de l'expérience de Vence était la régénération des enfants du prolétariat. Enjeu éducatif et politique de l'expérience : faire émerger parmi les enfants du prolétariat des individus pleins de vie, équilibrés, créatifs, résistants, aptes aux efforts. Les chantiers engagés furent donc : l'alimentation, l'activité corporelle et technique, certaines pratiques de santé, le rapport à la nature, la façon d'habiter et les relations sociales. Il s'agissait de se rééquilibrer pour apprendre, et de se rééquilibrer pour vivre dans le monde. Au cœur de l'expérience historique il y a donc cette relation *soi-nature, soi-milieu paysager*.

Penser une école en termes de paysage paraît fécond, à la fois pour rendre compte de la façon dont les Freinet ont façonné leur école expérimentale, et pour tracer une perspective de reconstruction des écoles de la République à partir d'un tel modèle. Freinet s'est intéressé très tôt à la question architecturale, et l'on trouve régulièrement dans *L'Éducateur Prolétarien* des articles présentant des expériences d'aménagement de l'espace scolaire. Mais le principe de ce *paysagement* n'est pas fondamentalement esthétique. Installer l'école dans un beau cadre naturel en soignant l'aménagement du lieu lui-même est déjà un acte politique, posant une certaine conception de

⁴ Sur cette question, voir : Go & Riondet (2020).

⁵ Je fais référence ici à l'ouvrage d'Henri Louis Go (2007), *Freinet à Vence*.

⁶ Freinet, C. (décembre 1930). L'imprimerie à l'école, libératrice psychique. *L'Imprimerie à l'école*, 37, 65-67.

⁷ Freinet, C. (décembre 1930). *ibid.*

⁸ Freinet critique les écoles ordonnées « selon les principes de l'élevage moderne des poules » (1994, T2, « Les dits de Mathieu », p.139).

l'environnement dans lequel vivre et des manières d'y vivre. C'est pourquoi la conception éducative des Freinet est une conception holiste c'est-à-dire intégrant à la fois une éducation du corps, de l'esprit ainsi que la culture de certaines valeurs, notamment la valeur du travail qui est une des valeurs essentielles à comprendre dans cette pédagogie.

Ce n'est pas tant la particularité du lieu lui-même qui inspira Freinet, mais plutôt sa position élevée, procurant l'impression de s'affranchir des pesanteurs de l'école close sur elle-même, favorisant un sentiment d'ouverture sur des possibles. C'est donc l'*institution du paysage* qui fut première dans la conception de l'École Freinet (Go, 2007). Freinet s'est littéralement acharné pour construire matériellement cette école, pour aller à la rencontre de la nature sans la détruire. La *réserve* construite par Freinet vise à expérimenter une sorte de paysage scolaire poétique, dans ce milieu compris comme milieu d'une *praxis* humaine. Tous les visiteurs et stagiaires le disent : il y a un paysage interne à l'École Freinet. Pour comprendre l'importance de cet espace paysagé il faut comprendre la vision de l'enfance des Freinet.

Élise et Célestin Freinet ont commencé leur carrière aux côtés de l'enfance prolétarienne. Mais plus largement, c'est l'enfance comme telle qui n'a pas encore fait l'objet d'un soin, dans l'histoire, et c'est en particulier ce qu'a montré le mouvement de l'Éducation Nouvelle. Il fallait donc des *lieux* pour l'enfance et pour les enfants. Élise et Célestin Freinet ont pensé, dans leur *réserve*, les conditions du *lien* (coopératif) entre les enfants et du *lieu* (poétique) par lequel ce lien serait possible. L'enfant qui vit en relation avec ce milieu, en fait l'expérience. C'est dans ce contexte révolutionnaire que Freinet pensa une autre école, un autre lieu, une terre nouvelle à bâtir, selon les principes éthiques, pédagogiques et politiques inédits qu'il ne cessa de mettre en œuvre dans son école laboratoire à Vence. Son projet n'essaima pas. Et le modèle de l'École Freinet n'a pas ouvert des perspectives de refontes, même à la marge, d'une nouvelle architecture scolaire, pourtant si nécessaire.

Pour conclure

Chaque enfant institue lui-même un lien personnel aux autres et au lieu. Pour le petit enfant, le premier lieu est le corps, le corps des parents, mais qui vont devenir inaccessibles. Il lui faut investir un autre lieu physique, et c'est la *phusis* qui s'offre alors à son érotique, la vaste nature. C'est ainsi que l'on s'attache à un lieu, que l'on se crée des racines. Mais le paysage n'est plus quelque chose d'extérieur que l'on regarde, c'est un lieu auquel on participe et dont on est partie prenante. On vit *dans* ce lieu qui est un milieu. La mémoire inconsciente de l'enfant est habitée de toutes sortes de mots liés à des expériences corporelles et affectives, qui cherchent une place dans l'expression langagière et dans le vécu corporel ultérieur. C'est ainsi que se nouent les relations entre l'enfant et un lieu, dépassant la supposée limite entre un dedans et un dehors, car ces deux dimensions ne cessent de s'interpénétrer. Le lien aux autres inclut le rapport au lieu, qui est forcément chargé d'affects.

L'école, nous rappelle Prairat, doit faire vœu d'hospitalité. Une hospitalité que l'on peut entendre d'abord comme lieu où l'aménagement de l'environnement doit être la gageure d'une valeur pour le bien-vivre (Prot, 2019). En outre, l'espace scolaire ne demeure pas pour "ses habitants" un lieu neutre : même si c'est une institution de la pluralité et du collectif, le vivre-ensemble ne peut s'entendre sans une attention et une écoute particulière à l'individualité prise dans un rapport à soi et au monde intime et personnel.

Dans un contexte actuel de dégradation des conditions de vie dû, entre autres, à la difficulté à entendre et à engager des mesures proportionnées aux problèmes liés à l'environnement, la question politique de faire évoluer l'espace scolaire se trouve au cœur du débat : l'aménagement et l'architecture des écoles gagneraient sans doute, selon le terme de Berque à être *recosmisés* permettant de redonner à l'espace scolaire une allure nouvelle, un milieu adéquat, de penser l'école comme un *espace trajectif* propice au développement, chez les plus jeunes, de *savoirs d'humanité*.

Bibliographie

- Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France
- Berque, A. (1990). *Médiance*. Paris : Belin.
- Berque, A. (1996). *Être humains sur la terre*. Éditions Gallimard.
- Berque, A. (2000). *Écoumène*. Paris : Belin [éd. originale 1987].
- Berque, A. (2007). Qu'est-ce que l'espace de l'habiter ? In : T. Paquot éd., *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoire et philosophie* (pp. 53-67). Paris : La Découverte.

- Berque, A. (2010). *Milieu et identité humaine. Notes pour un dépassement de la modernité*. Paris : Éditions Donner Lieu.
- Berque, A. (2014). *Poétique de la terre*. Paris : Belin.
- Berque, A. (2016). *La pensée paysagère*. Bastia : Éditions Éoliennes.
- Berque, A. (2017). *Sur les bords de l'Yvette. Dialogues mésologiques*. Bastia : Éditions Éoliennes.
- Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. Bastia : Éditions Éoliennes.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques, T2*. Paris : Seuil.
- Freinet, É. (1974). *L'École Freinet, réserve d'enfants*. Paris : Maspéro.
- Go, H.L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'École Freinet de Vence. *Carrefours de l'Éducation*, 2/22, 83-93.
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence*. Rennes : PUR-Éditions.
- Go, H.L. & Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet, I-II*. Nancy : PUN-Édolor.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Prot, F.M. (2019). Aménager l'environnement : une valeur pour le Bien-vivre ? L'exemple de l'École Freinet. In : Barreau, J.M & Riondet, X. (Éds), *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*. Nancy : PUN-Édolor.

Thématique : L'éducation prioritaire : un territoire en question(s)

**DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE EN EDUCATION PRIORITAIRE : UN ESPACE DE
CHEMINEMENT DES ELEVES ET DES PROFESSEURS EN RESOLUTION DE PROBLEMES
MATHEMATIQUES**

Cécile Redondo*, Vincent Bonniol*, Karine Bernad et Michèle Artaud***

* Aix-Marseille Université
ADEF (UR 4671)

** IREM d'Aix-Marseille

Mots-clés : Politique éducative, territorialisation, éducation prioritaire, recherche-formation-terrain, espace de cheminement

Résumé. Notre étude porte sur une recherche participative et collaborative destinée à comprendre, accompagner et favoriser la mise en œuvre de la résolution de problèmes mathématiques (RPM) au sein d'un réseau d'éducation prioritaire dans l'académie d'Aix-Marseille. Une équipe pédagogique d'enseignants du primaire et du secondaire sont accompagnés pendant deux ans par une équipe de chercheurs dans un processus de professionnalisation visant à transformer leurs pratiques et à améliorer les résultats des élèves. La recherche s'inscrit dans le cadre théorique et méthodologique de l'analyse didactique visant à identifier les conditions et les contraintes situées à différents niveaux de l'échelle des niveaux de codétermination didactique (Chevallard, 2011), influant sur le dispositif lui-même et conditionnant son efficacité. L'analyse des résultats permet d'identifier le territoire local du réseau et de l'établissement comme un espace de cheminement des élèves dans l'apprentissage de la RPM et comme un acteur de la formation continue des enseignants, empreint néanmoins de certaines difficultés et limites.

1. Introduction et éléments de contexte

Notre étude porte sur une recherche réalisée dans le cadre d'un appel à projet académique initiée par le chef d'établissement d'un collège, pilote d'un réseau de l'éducation prioritaire (REP). Cette recherche a pour objectif de comprendre, d'accompagner et de favoriser la mise en œuvre de la résolution de problèmes mathématiques (RPM) au cycle 3 au sein du secteur scolaire composé d'un collège et de deux écoles élémentaires. Sa spécificité tient d'une part à l'objet investigué, la RPM qui constitue un domaine particulièrement défaillant chez les élèves passant de l'école au collège dans ce secteur, et d'autre part au contexte étudié, le cycle 3 qui se situe à la charnière entre le premier degré (l'école) et le second degré (le collège) au sein d'un REP, et donc à l'échelle d'un territoire géographique et scolaire. Nous restituons ici les principaux résultats de cette recherche participative et collaborative en mettant en évidence ses particularités du point de vue du territoire et de son double statut : espace de cheminement pour les élèves, acteur de la formation pour les enseignants.

1.1. Présentation du dispositif

Depuis 2017 est organisée dans l'académie d'Aix-Marseille, une dynamique territoriale initiée par le rectorat et une fédération de recherches en éducation (SFERE-Provence) par l'intermédiaire de la délégation académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP), visant la coopération entre les REP/REP+ et la recherche. Dans ce cadre institutionnel, le but est d'engager des chercheurs et des enseignants à se rencontrer sur un objet désigné par un établissement demandeur, et à mettre en œuvre un dispositif qualifié de « recherche-formation-terrain » visant à questionner cet objet, pour mieux l'appréhender.

Il s'agit de développer des travaux collaboratifs entre divers acteurs de ces réseaux d'éducation (enseignants, personnels de direction, voire d'autres membres de la communauté éducative : personnels d'encadrement, animateurs, éducateurs, parents, élèves, etc.), et des chercheurs s'intéressant à des problématiques relevant du champ de l'éducation et de la formation. Cette politique volontariste développée à l'échelle locale, a vu naître depuis 2017 quatre « vagues » de projets, chacun sur une durée de deux ans. Elle a pour objectifs déclarés

« d'une part, [de] rapprocher des équipes pédagogiques des réseaux REP et REP¹ d'équipes de recherche de laboratoires de la fédération de recherche SFERE-Provence et, d'autre part, [de] renforcer et développer le rôle de l'établissement dans la formation initiale et continue [FI et FC] » (Séminaire de restitution des projets recherche-formation-terrain REP et REP+, 2019).

Dans ce cadre, nous sommes responsables et co-porteurs² d'un projet depuis septembre 2019 (année 1 du projet), mené en collaboration avec trois établissements scolaires : un collège et deux écoles publiques d'un même secteur scolaire situé en REP dans une zone urbaine de la région Sud. Ce secteur scolaire fait face à de nombreuses difficultés sociales et scolaires des élèves qui se traduisent en partie par de faibles scores obtenus par les élèves aux évaluations nationales passées à l'entrée en sixième. C'est ce problème qui déclenche la demande d'intervention des chercheurs à propos de la RPM par le chef d'établissement du collège. Ainsi, le dispositif de travail conjoint avec les chercheurs est mis en place en juin 2019 à partir d'une analyse et d'un ajustement³ de la commande initiale, en lien avec la faisabilité pratique et scientifique du projet. Les modalités sont ainsi co-élaborées et négociées entre les co-porteurs.

1.2. Objet de recherche et problématique

Notre recherche poursuit une double perspective compréhensive et transformative des pratiques des élèves et des enseignants impliqués dans l'enseignement-apprentissage de la RPM au cycle 3 en REP. Ces territoires sont considérés comme une réponse à l'instauration d'une continuité du parcours des élèves en milieu difficile, ce qui nous invite à questionner les modalités des apprentissages et des enseignements (ici de la RPM) à des fins de réussite de tous les élèves et de développement professionnel des professeurs.

La problématique qui motive notre intervention est centrée sur le décalage entre la moyenne des résultats obtenus dans des établissements similaires, et les résultats observés depuis plusieurs années pour les élèves du collège concerné. Dans le contexte d'une politique éducative volontariste développée à l'échelle locale, nous interrogeons le territoire de l'éducation prioritaire (Ben Ayed, 2018 ; Frandji, 2017 ; Volkringer, 2002) comme un « espace de cheminement » des élèves entre le primaire et le secondaire sur la thématique de la RPM.

Les spécificités de notre étude appellent aussi à clarifier les conditions de la collaboration entre chercheurs et praticiens ainsi que les modalités d'intervention dans la perspective de contribuer à la mise en place effective d'une culture commune de la RPM dans ce collectif au sein du réseau. Plus précisément, quelles sont les conditions et contraintes qui pèsent sur la mise en œuvre du dispositif de collaboration et comment leur identification peut-elle favoriser ou non l'engagement dans le processus d'accompagnement à et par la recherche des différents professionnels ?

2. Cadre théorique

Après avoir exposé les contours de notre recherche participative et collaborative, nous développons les concepts issus de la théorisation en didactique que nous mobilisons pour l'analyse des résultats.

2.1. Positionnement dans le champ des recherches collaboratives et de l'intervention

Le dispositif dans lequel s'inscrit cette étude relève des nombreux modèles de recherche associant praticiens et chercheurs connus sous le nom de « recherche-action » (Lewin, 1943 ; Savoie-Zajc, 2001), « recherche participative » (Bourassa, Bélaïr & Chevalier, 2007), « recherche collaborative » (Desgagné, 1997 ; Marlot,

¹ Les établissements qui appartiennent à ces réseaux scolarisent des élèves d'origine socio-économique défavorisée. Ils disposent de moyens humains, matériels et financiers renforcés pour œuvrer en faveur de la réussite scolaire de ces élèves.

² Sont désignés comme co-porteurs du projet quatre enseignants-chercheurs intervenant directement dans le dispositif et auteurs de ce texte (une attachée temporaire d'enseignement et de recherche, deux maîtres de conférence des universités et une chargée de cours à l'université), ainsi que plusieurs personnels de direction et d'encadrement de l'Éducation nationale : un principal de collège, une inspectrice et deux conseillères pédagogiques de circonscription (premier degré), ainsi qu'un inspecteur académique rattaché au secteur.

³ Cet ajustement concerne un changement méthodologique apporté au protocole initialement proposé par le chef d'établissement.

Toullec-Théry & Daguzon, 2017 ; Morissette, Pagoni & Pépin, 2017 ; Mottiez Lopez, 2015 ; Vinatier & Morissette, 2015), “*design-based research*” (Nizet & Monod-Ansaldi, 2017), « ingénieries didactiques coopératives » (Artigues, 1988 ; Daguzon et Marlot, 2019 ; Morales, Sensevy & Forest, 2017), etc. Si de nombreuses nuances/variations les distinguent (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), les principes et objectifs de ces dispositifs qui consistent à faire travailler conjointement chercheurs et praticiens à partir de leurs expertises complémentaires (Desgagné & Bednarz, 2005 ; Morissette, 2013) sont à peu près communs :

- prendre en compte le milieu de pratique et les savoirs professionnels ;
- co-construire les savoirs (et les situations) en contexte authentique ;
- instaurer une symétrie entre les partenaires ;
- participer au développement professionnel des participants.

Le fonctionnement du dispositif implique la prise en compte des parcours professionnels des acteurs mais également de l’histoire respective des collectifs de travail de chacune des écoles et du collège sensés n’en constituer qu’un seul dès lors que l’on décrète l’existence institutionnelle d’un « secteur scolaire » et d’un « réseau ». Ce type de recherches suppose également l’instauration d’un contrat (souvent implicite) de collaboration entre chercheurs et praticiens et l’entente sur un objet de recherche-formation négocié (Marlot, Toullec-Théry & Daguzon, 2017).

L’expression institutionnellement dédiée de « recherche-formation-terrain » qui qualifie le dispositif étudié ici intègre enfin une dimension d’« intervention ». Les recherches-intervention se caractérisent par leur visée développementale en contexte de travail et reposent sur une co-analyse entre chercheurs et acteurs professionnels des situations de travail pour produire du savoir avec les professionnels (Mérini & Ponté, 2008).

La recherche présentée ici emprunte ainsi ses fondements à ces grands types de recherches et à une approche didactique afin de questionner l’organisation individuelle et collective de l’enseignement-apprentissage de la RPM par les enseignants au sein de leur milieu de travail (le secteur scolaire en REP). À partir des besoins déclarés des enseignants et du questionnement sur leurs pratiques, la démarche adoptée consiste alors à initier et développer un processus d’enquête en continu (Artaud, Redondo, Bernad & Bonniol, soumis).

2.2. La mobilisation d’une approche didactique pour identifier les conditions et contraintes

Notre recherche s’enrichit d’une approche didactique dans la perspective d’explorer les conditions et contraintes qui pèsent sur la réussite des élèves et sur la mise en œuvre du processus. L’investigation du phénomène avec un angle didactique permet de mesurer la façon dont les acteurs professionnels de l’éducation contribuent à la construction d’une référence commune sur la RPM au cycle 3.

En TAD, l’analyse didactique est écologique (Artaud, 1998). Elle suppose d’étudier les conditions et les contraintes qui facilitent ou gênent l’existence d’un objet dans une institution donnée. Si les conditions sont modifiables, les contraintes sont fixes, non modifiables. Toutes deux déterminent, gouvernent le didactique de deux façons : les conditions et les contraintes peuvent rendre possible, favoriser la survenue, la vie et la diffusion du didactique (agissant ainsi comme des appuis), ou au contraire empêcher, gêner le didactique (agissant alors comme des obstacles).

Ces conditions et contraintes sont repérées sur une échelle dite des niveaux de codétermination didactique (voir figure 1) qui va permettre d’identifier ce qui influe sur la vie et la diffusion des connaissances dans les institutions de la société selon différents niveaux – de l’humanité à la ou aux discipline(s).

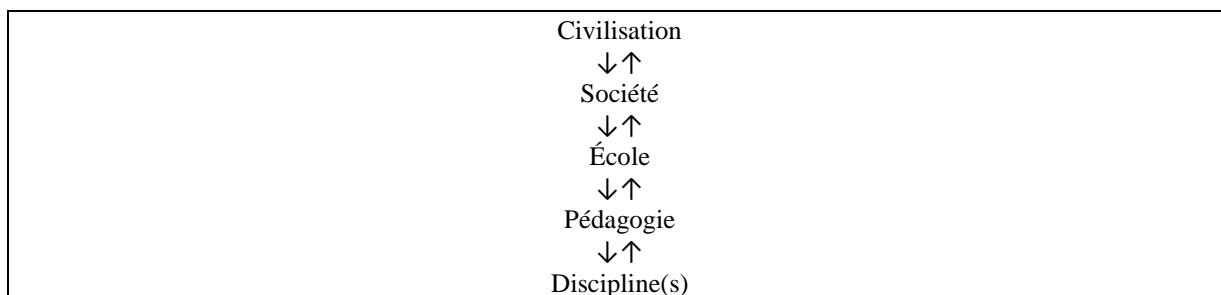


Figure 1 : L'échelle des niveaux de codétermination didactique (Chevallard, 2011 : 8)

Chaque échelon de l'échelle est « le siège de ces conditions et contraintes spécifiques à ce niveau » (Chevallard, 2011 : 9). C'est la nature qualitative et quantitative des « paquets » de conditions et contraintes, influant sur ou déterminant tout projet didactique, qui explique la faible (ou au contraire l'importante) diffusion de tel ou tel complexe praxéologique dans une institution ou dans la société en général.

Pour l'étude présentée, la question de recherche peut alors être formulée ainsi : dans quelles conditions et sous quelles contraintes la mise en œuvre du dispositif peut-il participer de la réussite des élèves et du développement professionnel du collectif d'enseignants ?

3. Cadre méthodologique

La démarche a consisté à mettre en place :

- un recueil, traitement puis analyse statistique des résultats des élèves du collège de secteur à l'entrée en sixième ;
- les modalités d'une collaboration entre les acteurs du secteur scolaire concerné au sein du réseau (enseignants, pilotes, coordinateurs) et les chercheurs.

Chacune de ces étapes est détaillée ci-après.

3.1. Organisation de la recherche sur les résultats des élèves

Le cheminement des élèves entre l'école et le collège a ici pour indicateur les statistiques ministérielles de l'évaluation à l'entrée en sixième, qui positionnent les résultats en RPM des élèves de l'établissement par rapport aux moyennes académique, du secteur de scolarisation (REP) et nationale. L'avantage de ce dispositif est qu'il s'organise de manière obligatoire, systématique et à grande échelle, dont découlent des résultats établis sur l'ensemble de la population des élèves de sixième et qui permettent une comparaison. Un tri à plat est organisé, permettant de mesurer l'appropriation que font les élèves du domaine de la RPM.

Pour compléter ce dispositif national, nous avons mis en place un recueil local visant à documenter de manière plus fine les compétences, les techniques mathématiques et les difficultés des élèves tout au long de leur cheminement, en amont et en aval de l'évaluation nationale (de la classe de CM2 à la cinquième).

3.2. Organisation de la recherche avec les enseignants

Après une séance introductive visant à présenter le projet et à mettre en évidence des préoccupations communes au premier et second degrés, les enseignants du cycle 3 du secteur scolaire concerné se sont engagés volontairement dans le dispositif. Cela a abouti à la constitution d'un collectif mixte d'enseignants de CM1, CM2, sixième et même de cinquième puisque plusieurs professeurs du collège ont à leur charge différents niveaux d'enseignement au collège. Ensemble, le groupe des acteurs impliqués dans le projet est donc « représentatif » (pas au sens statistique du terme) de la continuité didactique et pédagogique prescrite au niveau institutionnel :

« Le cycle 3 relie les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce cycle a une double responsabilité : consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle. » (MÉNJS, 2020 : 2)

L'échantillon des enseignants est composé de 14 enseignants : 8 professeurs des écoles (PE) et 6 professeurs de collège (PC) de mathématiques d'un même groupe scolaire. Parmi les PE, quatre enseignent en milieu classique et quatre en classe de sixième adaptée/spécialisée (SEGPA). La majorité sont des femmes (62 %). En termes d'ancienneté, l'échantillon est équilibré entre les « débutants » dans le métier (38 % ont moins de 10 ans

d'exercice), les « confirmés » (31 % ont entre 10 et 20 ans d'expérience professionnelle) et les « experts » (31 % de l'échantillon a entre 21 et 30 ans de métier). On note toutefois plus de « jeunes » déclarés dans le métier et une moyenne d'ancienneté des PE deux fois plus importante que celle des PC. Les enseignants interrogés ont un parcours universitaire « scientifique » pour 54 % d'entre eux (sans surprise, puisque la plupart sont des PC de mathématiques), dans le champ des sciences humaines et sociales pour 31 % de l'échantillon, et dans celui des activités physiques et sportives pour 15 % d'entre eux. La moitié des PE a suivi une formation en RPM l'année précédente dans le cadre des animations pédagogiques de secteur.

Enseignants et chercheurs ont co-construit les modalités de travail. Les enseignants ont ainsi accepté de partager leurs pratiques lors de séances de travail collectif de type *focus-group* qui ont donc été enregistrées avec l'accord des participants et exploitées sous condition d'anonymat. La présence des membres de l'équipe de direction et d'encadrement des établissements (pilotes du réseau) n'a quant à elle été que ponctuelle. Deux questionnaires sont également lancés en septembre 2019 et septembre 2020, des observations et des enregistrements sonores ont été réalisés dans les classes, suivis d'entretiens individuels semi-directifs.

À partir des transcriptions écrites des discours tenus lors des séances de travail collectives, dans les réponses aux questionnaires, lors des observations de classe et des entretiens de débriefing post-séance, nous avons réalisé une analyse thématique de contenu en nous appuyant sur la conceptualisation de Bardin (2013 : 47) qui désigne par ce terme : « un ensemble de techniques d'analyse de communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages ».

L'analyse de contenu s'organise dans le cadre de cette étude autour de l'identification des grands thèmes (et leurs éventuelles récurrences) sur lesquels prend appui la coopération entre acteurs du réseau et chercheurs : les conceptions de la RPM, les attentes des acteurs et les difficultés/obstacles relevant des pratiques professorales existantes. Le corpus de données fait aussi l'objet d'une analyse didactique consistant au repérage des conditions et les contraintes déterminant la dynamique du processus de collaboration associé à la recherche.

4. Résultats et discussion

4.1. Le territoire REP comme un espace de cheminement dans l'apprentissage de la RPM

Les statistiques descriptives établies pour le collège permettent de documenter comment les élèves se saisissent du domaine de la RPM.

À la rentrée 2018, le collège accueillant le projet est le 16^e établissement le plus en difficulté en mathématiques sur les 273 collèges de l'académie. Dans cette discipline, les élèves de sixième du collège obtiennent en moyenne un score de 210 points (sur 500), contre une moyenne de 250 points pour les collèges de l'académie et de 230 points pour le réseau REP (moyenne de la strate de référence de l'établissement soit le secteur de scolarisation). La figure 2 permet de visualiser la distribution des scores des élèves de l'établissement en fonction des seuils⁴ indiqués en pointillés rouge sur le graphique et du niveau national (courbe bleue) qui situe la majorité des élèves français à un niveau de maîtrise satisfaisante. En 2018, 96 élèves de sixième de l'établissement sur 181 (soit 53 %) se situent en maîtrise insuffisante ou fragile en maths.

⁴ Premier intervalle « maîtrise insuffisante », deuxième intervalle « maîtrise fragile », troisième intervalle « maîtrise satisfaisante » et quatrième intervalle « très bonne maîtrise ».

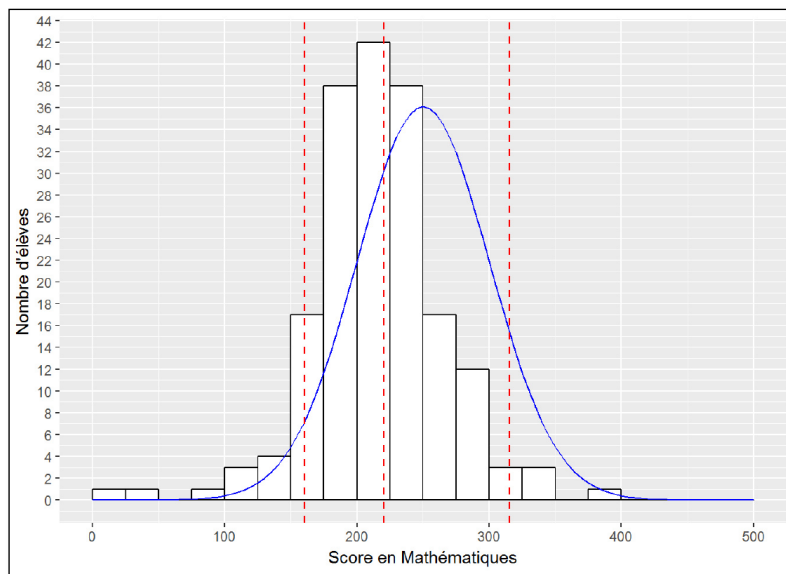


Figure 2 : Distribution des élèves selon leur score obtenu en mathématiques

Si on examine les résultats présentés selon les compétences formellement évaluées dans le cadre de la RPM *Mathématiques 2 (M2⁵)* et *Mathématiques 5 (M5⁶)*, on identifie 110 élèves sur 168 (65 %) qui ont un niveau de maîtrise insuffisante ou fragile en *M2* et 87 élèves sur 168 (52 %) qui ont un niveau de maîtrise insuffisante ou fragile en *M5*. En *M2*, environ un tiers des élèves se situent en « maîtrise satisfaisante » ou « très bonne maîtrise » contre deux tiers en « maîtrise insuffisante » ou « fragile ». En *M5*, environ 50 % des élèves se situent en « maîtrise satisfaisante » ou « très bonne maîtrise », contre 50 % en « maîtrise insuffisante » ou « fragile ». En RPM, globalement, presque 60 % des élèves entrant en sixième dans cet établissement sont donc en difficulté.

Les boîtes « à moustaches » ou boîtes de Tukey présentées dans la figure 3 permettent de situer l'établissement en fonction des scores obtenus en *M2* et *M5* par rapport à la situation du réseau REP (symbolisé par une croix rouge ci-dessous) et à la situation de l'académie (symbolisé par un triangle bleu ci-dessous). En 2018, la médiane de l'établissement est toujours inférieure à la moyenne REP et toujours inférieure à la moyenne académique.

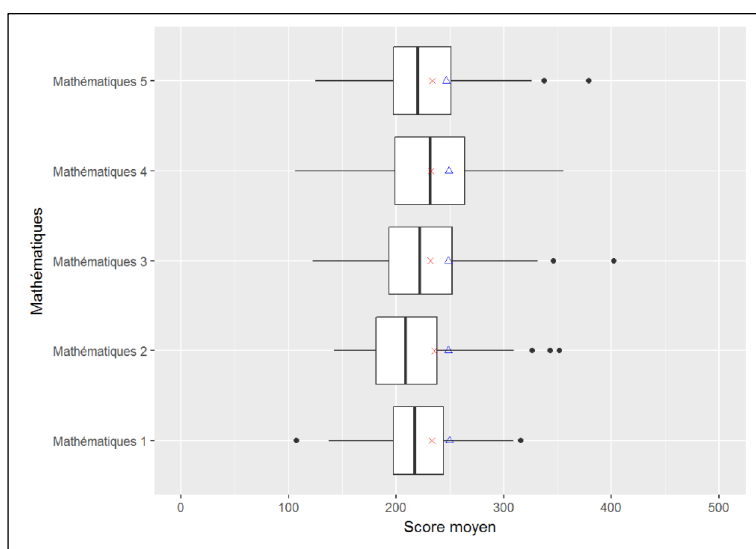


Figure 3 : Comparaison de la situation de l'établissement en 2018 par rapport à la situation de la strate REP (croix rouge) et à la situation de l'académie (triangle bleu)

⁵ M2 « Résoudre des problèmes en utilisant des fractions simples, des nombres décimaux et le calcul »

⁶ M5 « Résoudre des problèmes impliquant des grandeurs (périmètre, aire) »

Éclairante en termes de cheminement des élèves, l'inscription dans un continuum temporel indique que les difficultés se sont aggravées depuis 2017 :

- sur la RPM de numération et calcul (M2) : 48 % des élèves en « maîtrise insuffisante » ou « fragile » en 2017 contre 65 % en 2018 ;
- sur la RPM de grandeurs (M5) : 39 % d'élèves en « maîtrise insuffisante » ou « fragile » contre 52 % en 2018.

Sur les compétences de RPM dont on trouve dans la figure 4 l'affectation en termes d'effectifs d'élèves, on observe que les difficultés sont moins importantes en 2019 au moment où démarre le projet : diminution des élèves en « maîtrise insuffisante » et stabilisation des élèves en « maîtrise fragile ». En 2020 néanmoins, le nombre d'élèves en bonne voire très bonne maîtrise a diminué et celui des élèves en maîtrise insuffisante ou fragile a augmenté.

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|-------------------------------|------|------|------|------|
| Maitrise Insuffisante | 4 | 17 | 5 | 35 |
| Maitrise fragile | 67 | 79 | 84 | 55 |
| Maitrise satisfaisante | 72 | 80 | 91 | 71 |
| Tres bonne maitrise | 14 | 5 | 13 | 22 |

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|-------------------------------|------|------|------|------|
| Maitrise Insuffisante | 3% | 9% | 3% | 19% |
| Maitrise fragile | 43% | 44% | 44% | 30% |
| Maitrise satisfaisante | 46% | 44% | 47% | 39% |
| Tres bonne maitrise | 9% | 3% | 7% | 12% |

Figure 4 : Répartition des effectifs d'élèves par niveau de maîtrise en RPM par année

Il est difficile de voir dans ces résultats un quelconque impact, effet ou efficacité du dispositif de recherche collaborative conduit avec les enseignants d'autant plus que le confinement du printemps 2020 impliqué par la gestion de la crise sanitaire de la Covid-19 a généré une rupture des enseignements et des apprentissages pour certains élèves en fracture numérique. Plusieurs hypothèses peuvent en outre expliquer la difficulté à établir une continuité dans le parcours des élèves : les différences de pratiques et de cultures scolaires selon les écoles (dont les élèves se retrouvent ensuite tous dans le même collège de secteur), la spécificité des cultures professionnelles selon le degré d'enseignement (polyvalence au premier degré vs expertise disciplinaire au second degré), une difficulté pour les enseignants à s'appropriier, à traduire et à opérationnaliser la prescription en matière de RPM, un manque de cohérence des programmes d'un niveau de scolarité à l'autre, etc.

Nous sommes actuellement en train de poursuivre l'analyse des résultats des élèves aux évaluations nationales de la rentrée 2020, en espérant pouvoir y trouver la trace de l'influence de la dynamique du projet sur la réussite des élèves (et sur leurs rapports à la RPM), qui questionne aussi la modification des pratiques enseignantes, comme celle des chercheurs au regard de la notion de « porosité des espaces dans et hors école » (Ben Hayed, 2018 : 19).

4.2. Le territoire de l'établissement comme acteur de la formation

Deux types d'attentes prioritaires relatives à l'engagement des enseignants dans la recherche se dégagent en phase initiale du projet. Premièrement, les enseignants déclarent (déjà) prendre en charge le domaine de la RPM non sans quelques difficultés dans la conception et la mise en œuvre : problème d'identité du domaine, place considérée comme insuffisante dans les programmes, hétérogénéité des groupes d'élèves, barrière de la langue, manque de temps disponible. Si 69 % de l'échantillon interrogé déclare accorder une place (très) « importante » voire « primordiale » à la RPM qui est même pour un répondant, « intégrée à toutes les étapes de l'apprentissage », 23 % des enseignants interrogés disent lui réserver une place suffisante, « nécessaire », ou

« classique » (au même titre que les autres domaines mathématiques). Plus de la moitié des enseignants impliqués dans le projet estime faire assez de RPM, mais ce sont les professeurs débutants qui pensent ne pas proposer assez souvent ou suffisamment d'activités dans ce domaine à leurs élèves, contrairement aux « experts » qui, nous en faisons l'hypothèse, parviennent à se situer de manière plus évidente avec l'expérience grandissante dans le métier. Au niveau du temps consacré aux activités dans le domaine mathématique enquêté, malgré la difficulté déclarée à quantifier le volume horaire dédié à la RPM, 46 % des enseignants disent organiser une séance d'une heure hebdomadaire (surtout les « experts »), 23 % une séance quotidienne de 15 minutes (surtout les PE), tandis que le dernier tiers de l'échantillon déclare une moindre fréquence (surtout les femmes qui choisissent les modalités « 30 minutes par semaine », « deux heures par mois », etc.).

Secondairement, les attentes formulées dans les énoncés des enseignants participants (premier et second degrés) concernent un questionnement sur leurs propres pratiques d'enseignement et d'évaluation : le besoin de ressources, la conception et l'usage d'outils adaptés, l'organisation d'activités pertinentes, la prévention/gestion des difficultés des élèves, ce qui renvoie à la nécessité de construction d'une culture commune (interdégrés).

« parfois j'ai du mal à trouver des problèmes en classe de 6^e » / « faute de supports adaptés et d'outils je n'y parviens pas [à y passer 1h par semaine] » / « Sans doute que je manque de manuels. » / « J'aurais également besoin de ressources en 6e et d'exemples de mise en pratique devant une classe. » / « Des situations et des supports adaptés » / « on n'identifie mal ce que les élèves savent faire ou pas » / « Difficile d'anticiper aussi les difficultés des élèves. » / « [difficulté pour l'enseignant] compréhension des erreurs » / « [difficulté pour l'enseignant] diagnostics élèves » / « [besoin pour l'enseignant] outils diagnostics de l'élève pour mieux comprendre son "fonctionnement" et lui proposer plus adapté ou progressif. »

L'analyse des réponses au questionnaire distribué en début d'année 1 du projet (septembre 2019) révèle également la tension existant entre les dimensions didactiques et pédagogiques au cœur de l'enseignement de la RPM (Redondo, Artaud, Bernad & Bonniol, sous presse). Les discours des enseignants sont tantôt focalisés sur le fonctionnement des outils/ressources ou l'organisation au sein de la classe, et tantôt sur la nature des savoirs en jeu (contenus mathématiques à enseigner et à apprendre). C'est ce constat qui a servi de base aux premiers échanges. Les séances collectives instaurées par notre intervention ont amené les acteurs à prendre conscience des nombreux aspects cachés derrière l'appellation dédiée « résolution de problèmes » qualifiée par l'institution de « champ » ou de « domaine » (supposant une certaine unité/homogénéité), alors qu'elle recouvre une très importante diversité de « praxéologies » (Chevallard, 2011). La composante didactique a en outre constitué l'angle primordial d'analyse des pratiques durant le projet, amenant les professeurs à un questionnement des savoirs disciplinaires en jeu dans les situations et à une reconfiguration didactique de leur activité en mathématiques.

Ce n'est qu'en début d'année 2 du projet (septembre 2020) que sont repérables d'autres attentes dans les propos des enseignants participant au projet. Ils disent désormais éprouver le besoin de réfléchir sur leur propre pratique, d'échanger, de partager leur expérience professionnelle entre collègues au sein de l'équipe, et de co-concevoir collectivement de nouvelles manières d'enseigner. C'est ainsi que la dynamique du processus de collaboration associé à la recherche a été impacté par tout un lot de conditions et contraintes plus ou moins favorables à son déroulement. Celles-ci sont en particulier repérables dans le corpus recueilli sous forme de thématiques émergentes dans les discours des enseignants. Nous les situons principalement au niveau de l'École dans l'échelle des niveaux de codétermination didactique (voir figure 1) :

- le temps long de la recherche vs le temps court de la pratique scolaire,
- la dimension collective du groupe de travail,
- l'échelle de l'établissement,
- le soutien institutionnel par la hiérarchie.

Durant la deuxième phase du projet de recherche (année 2020-2021), l'équipe de chercheurs a dû travailler avec des différents acteurs de façon indépendante pour les enseignants du premier degré et pour ceux du second degré, pour ensuite réunir l'ensemble des acteurs du réseau dans le cadre d'une restitution collective répondant ainsi à l'enjeu de maintien d'une continuité intra-cycle 3 (CM2-sixième voire cinquième). Une certaine « porosité » des réflexions et des pratiques s'est ainsi mise en place entre premier et second degrés même si l'identification de certaines contraintes (voir ci-dessus) questionne sur l'appropriation (partielle) du dispositif par les enseignants et sur le rôle de l'« établissement formateur » (Ria, 2015) en termes de développement professionnel des acteurs scolaires (Lessard, 2021).

5. Conclusion

L'observation de ce territoire « de l'intérieur » à l'échelle d'un cycle et d'un secteur scolaire et nos choix scientifiques et méthodologiques situent le territoire de l'établissement et du réseau comme un espace de cheminement des élèves et des professeurs dans l'enseignement-apprentissage de la RPM. Élargir le regard et le travail serait intéressant pour l'ouvrir à l'échelle d'un dispositif non plus intra-cycle mais inter-cycles, toujours dans une perspective d'analyse conduite à la fois avec les élèves (résultats aux évaluations) mais aussi dans une dynamique collective avec les enseignants. Les limites constatées au niveau de cette étude de cas dans le contexte d'un seul réseau sont-elles présentes ailleurs ? Nos résultats qui sont relatifs, contextualisés, locaux et parcellaires mais qui identifient certaines tendances mériteraient d'être confortés par d'autres études permettant de montrer la robustesse de nos conclusions.

L'issue de cette recherche invite aussi à nous interroger sur la nature et le devenir du développement professionnel des acteurs de l'éducation impliqués dans le dispositif : en quoi vise-t-il la transformation et non la simple amélioration des pratiques ? Qu'en sera-t-il après le départ des chercheurs ? Les changements opérés seront-ils réinvestis dans les pratiques effectives/réelles de classe et au sein de l'ensemble de la communauté professionnelle du réseau ?

Bibliographie

- Artaud, M. (1998). Introduction à l'approche écologique du didactique. L'écologie des organisations mathématiques et didactiques. *Actes de la IX^e école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 101-139), Houlgate.
- Artaud, M., Redondo, C., Bernad, K. & Bonniol, V. (soumis). *Collaborative research as an institution hosting research systems : The case of a project related to Mathematical Problem Solving*. Actes du colloque SFERE-Provence/Ampiric 2021.
- Artigues, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308. http://kleio.ch/HEP_VS/hepvsvideo/8_INGENIERIE_DIDACTIQUE_ARTIGUE.pdf
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire : Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1(51), 15-35. <https://doi.org/10.3917/lse.511.0015>
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV(2), 1-11. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/35049/127122.pdf>
- Chevallard, Y. (2011). *Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique*. Aix-Marseille Université. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf
- Daguzon, M. & Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : Les conditions d'un développement professionnel. *Éducation & didactique*, 13(2), 9-30. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3938>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n2-rse1842/031921ar.pdf>
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012754ar.pdf>
- Frاندji, D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76), 116-124. <https://doi.org/10.4000/ries.6076>
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Paris : CNESCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_Lessard.pdf
- Lewin, K. (1943). Forces Behind Food Habits and Methods of Change. *Bulletin of National Resources Council*, 108, 35-65.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2017-v6-n1-2-phro03097/1040215ar.pdf>

- Merini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0077>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports [MÉNJS]. (2020). Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf
- Morales, G., Sensevy, G. & Forest, D. (2017). About cooperative engineering: Theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128-139. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1154885>
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2013-v25-n2-nps01030/1020820ar.pdf>
- Morissette, J., Pagoni, M. & Pépin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 1-7. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2017-v6-n1-2-phro03097/1040213ar.pdf>
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 119-135. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0119>
- Nizet, I. & Monod-Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : Pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6(1-2), 140-152. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2017-v6-n1-2-phro03097/1040224ar.pdf>
- Redondo, C., Artaud, M., Bernad, K. & Bonniol, V. (sous presse). Rapport(s) au(x) savoirs et professionnalisation des enseignants au cœur d'un dispositif de « recherche-formation-terrain ». *IV^e Colloque international IDEKI Didactiques et métiers de l'humain « Intelligence collective, rapport(s) au(x) savoir(s) et professionnalisation, dans les métiers de l'humain et pour les métiers de l'humain »*, Pont-à-Mousson, 2-3 décembre 2021. <https://ideki2020.sciencesconf.org/>
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle : Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sanchez, É. & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 2(9). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Séminaire de restitution des projets recherche-formation-terrain (REP et REP+). (2019). <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1781/files/2019/03/Programme-d%C3%A9finitif-SEMINAIRE-DE-RESTITUTION-DES-PROJETS-RECHERCHE-du-21-mars.pdf>
- Vinatier, I. & Morissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Volklinger, C. (2002). Retour historique : de la zone au réseau. *Les cahiers pédagogiques*, (407), 12-15.

**UNE POLITIQUE D'OUVERTURE SOCIALE DES FILIERES D'ELITES :
MOBILITES ET EXPERIENCES DES PREPARATIONNAIRES TECHNOLOGIQUES**

Clémentine Resve

Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : classes préparatoires, mobilité, territoire, égalité des chances

Résumé. En dépit d'importantes transformations dans l'accessibilité des filières d'excellence, citons par exemple la création de classes préparatoires technologiques (1977), l'implantation de classes préparatoires de proximité dans des villes moyennes (à partir de 1985), ou encore leur récente ouverture aux bacheliers professionnels (2010), la démocratisation de ces filières semble inachevée. Des classes préparatoires technologiques et de leurs impacts sur la production d'une élite scientifique, il en est rarement question lorsque l'on évalue les résultats des politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires et des grandes écoles. Orientation marginale pour des bacheliers technologiques, ces derniers doivent mettre en place des stratégies de déplacement géographique mais également social et scolaire pour lever divers freins entravant leur accès à ces formations : offre territorialement inégale en quantité et en qualité ; défaut d'information et levée de l'autosélection. Si plusieurs rapports ministériels ont déjà souligné l'importance des bacheliers technologiques comme viviers potentiels de nouvelles élites scolaires, finalement peu de dispositifs de discrimination indirect ont été mis en place pour favoriser leur orientation dans ces voies d'excellences. Comment ces jeunes parviennent-ils à franchir les frontières spatiales, sociales, scolaires et de genres qui bien souvent les dissuadent d'envisager d'intégrer les filières d'élite ?

Dans le système éducatif français, les grandes écoles et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) constituent une voie de formation d'excellence, mondialement reconnue, menant au statut d'élite intellectuelle, économique ou politique. Depuis les années 1970, elles sont régulièrement accusées d'être des vecteurs de reproduction sociale et d'inégalité scolaire (Bourdieu et Passeron, 1974 ; Bourdieu 1989 ; Euriant et Thélot 1995 ; Albouy et Wanecq, 2003 ; Baudelot, 2003 ; Selz et Vallet, 2006 ; Bonneau et al, 2021). Pourtant, plusieurs initiatives et réformes ont été mises en œuvre par les politiques ministérielles et par les établissements d'excellence eux-mêmes afin de favoriser la diversification de leur offre de formation, d'accroître leur implantation sur le territoire et d'élargir socialement leur recrutement (Dutercq et Masy, 2016, 2018). Parmi elles, des classes préparatoires scientifiques réservées aux bachelier·e·s technologiques ont été créées dès 1977. Ce dispositif s'inscrivait alors dans la continuité d'une politique scolaire visant la structuration de l'enseignement supérieur technologique, notamment par l'instauration des Sections de Techniciens Supérieurs (STS) et des Instituts Universitaires de Technologie (IUT), à la fin des années 1950 et au milieu des années 1960 (Hamon, 2015). Il s'agissait d'élargir l'accès aux grandes écoles pour à terme « diversifier » le profil scolaire, social et géographique des ingénieur·e·s et vétérinaires (Giscard d'Estaing, 1980). C'est l'une des premières mesures politiques visant l'égalité des chances à l'entrée dans les filières sélectives d'excellence, en ciblant des bachelier·e·s issu·e·s de filières non-générales et, plus souvent que les autres, de milieux sociaux modestes ou populaires. Depuis lors, ce dispositif a conservé sa particularité d'agir aussi bien en amont sur la préparation aux concours, en proposant un programme correspondant à un profil technique, que sur les conditions d'accès aux grandes écoles scientifiques, par le biais de concours d'entrée spécifiques avec des épreuves adaptées à la spécialisation technique.

Peu connues, les classes préparatoires technologiques aux grandes écoles (CPGET) ont rarement fait l'objet de recherche scientifique (Fontanini, 2011), alors même que certain·e·s sociologues et politicien·ne·s les considèrent comme essentielles pour contribuer à la démocratisation des grandes écoles (Baudelot, 2003 ; Bodin, 2007 ; Saa, 2012). *A contrario* d'autres initiatives, de formes et d'ampleur variables en matière d'ouverture sociale dans les filières d'excellence, s'adressant aux bacheliers et bachelières de filières générales ou plus récemment de filières professionnelles, ont fait l'objet d'analyses (Allouch, et van Zanten, 2008 ; Buisson-Fenet, et Landrier, 2008 ; Pasquali, 2010 ; Masy, 2014 ; Zingraff-Vigouroux, 2017 ; Erard, Guégnard et Danner, 2020). Tout

comme elles, les CPGET méritent d'être observées plus attentivement. Les chiffres actuels montrent en effet que l'ouverture sociale des filières d'excellence peine à progresser (Bonneau, Charoussat, Grenet et Thebault, 2021). Les filles et les garçons issu·e·s des classes sociales les plus modestes ou ayant fait l'expérience d'une relative relégation scolaire sont, en effet, celles et ceux qui s'orientent toujours le moins dans ces filières (Bonneau et al, 2021). Les principes même d'égalité des chances et de méritocratie sont régulièrement questionnés (Tenret, 2011 ; Pasquali, 2021). Que peuvent nous apprendre aujourd'hui l'analyse des vœux d'orientation des bacheliers et bachelières technologiques vers les CPGET ? Quels sont les facteurs ayant favorisé ce type d'orientation ? Quel est le rôle du territoire dans l'accessibilité à cette filière ?

Nous avons mené une recherche auprès de préparionnaires inscrit·e·s, entre 2016 et 2019, en classes préparatoires technologiques dans deux filières distinctes. Nous avons enquêté dans 3 établissements ayant une CPGET de spécialisation « Technologie et Sciences Industrielles » (TSI) et dans 3 établissements ayant une CPGET de spécialisation « Technologie et Biologie » (TB). Les établissements enquêtés sont situés dans trois régions différentes selon leur offre de formation dans l'enseignement supérieur. Les établissements sont implantés dans des villes moyennes à de grandes agglomérations. Pour cette enquête, nous avons privilégié une démarche méthodologique qui croise les approches quantitative et qualitative. Cette communication s'appuie sur l'enquête qualitative, structurée autour d'entretiens semi-directifs réalisés avec les mêmes élèves à différents moments de leurs années préparatoires. Au total, nous avons rencontré 30 jeunes, dont 17 filles, et 18 boursier·e·s, réparti·e·s dans chacun des établissements. Les premiers entretiens ont eu lieu durant l'été de la première année de préparation et les seconds après qu'ils/elles avaient passé les concours des grandes écoles. Cela nous a permis, à titre d'exemple, d'approfondir l'engagement des bachelier·e·s dans cette voie de formation : le choix de la filière technologique dans le cursus secondaire, les facteurs de décision pour s'orienter vers une CPGET, le choix de la CPGET comme premier vœu, l'évolution du projet scolaire et professionnel avant et pendant leur cursus en CPGET. Les questions ouvertes ont été exploitées selon la méthode classique d'analyse de contenu avec une opération de codage thématique en catégories et sous-catégories. Les propos des préparionnaires sont reproduits « en italique » dans le texte.

1. Les classes préparatoires technologiques

Les CPGET accueillent exclusivement des bacheliers et bachelières titulaires d'un baccalauréat technologique. Ce diplôme, créé à la fin des années 1960, devait permettre à davantage de jeunes d'obtenir le baccalauréat. Il s'agissait pour l'Etat d'établir une certification de connaissances dans la filière technologique et par là même de valoriser cette filière sur le marché du travail. Le baccalauréat technologique offre également la possibilité à ses détenteurs et détenteuses de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur (Hamon, 2015). Rapidement, les bachelier·e·s technologiques ont d'ailleurs saisi cette opportunité et ont investi largement les filières courtes et technologiques de l'enseignement supérieur, les sections de techniciens supérieurs (STS) et les Instituts universitaires de Technologies (IUT), créés respectivement à la fin des années 1950 et au milieu des années 1960. Ce n'est qu'au début des années 1980, avec l'ouverture des CPGET, que les bacheliers et bachelières technologiques ont été encouragés à poursuivre leur cursus dans un cycle d'étude d'ingénieur·e.

Actuellement, les CPGET accueillent près de 2 500 bachelier·e·s technologiques de la production dans 53 établissements répartis sur tout le territoire. Elles se composent de trois filières différentes selon leur spécialisation scientifique :

- **La filière technologie et sciences industrielles** (TSI) est celle qui accueille la majorité des préparionnaires technologiques (1 317 étudiants en première année, et 1 191 en deuxième année). Elle est présente dans 42 lycées et elle prépare les bachelier·e·s STI2D¹ et STL² aux concours des écoles d'ingénieur·e·s de l'industrie.
- **La filière technologie et biologie** (TB) est présente dans huit lycées (environ 500 élèves en première et deuxième années). Elle prépare les bachelier·e·s STL et STAV³ aux concours d'entrée d'écoles d'ingénieur·e·s en agroalimentaire, en environnement, en génie biologique et aux concours des écoles vétérinaires

¹ STI2D : Sciences et Technologies Industrielles et du Développement Durable

² STL : Sciences et Technologies de Laboratoire

³ STAV : Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant

- **La filière technologie, physique et chimie (TPC)**, n'est présente que dans quatre lycées au niveau national. Elle accueille environ deux cents bachelier·e·s STL (en première et deuxième années) et les prépare aux concours communs du groupe Institut National Polytechnique (INP), ainsi qu'à quelques autres écoles spécialisées en physique ou en chimie.

Si l'orientation des bachelier·e·s technologiques pour les filières courtes en STS et en IUT a été investiguée à de nombreuses reprises (Orange, 2013) et s'apparente à un « allant de soi », il apparaît que les modes d'entrée dans l'enseignement supérieur des bachelier·e·s technologiques les plus doté·e·s scolairement et socialement ne se fait pas dans l'évidence. L'enseignement supérieur se présente à eux comme un espace clos, où les STS et les IUT constituent leur principal choix de filières et dans lequel les CPGET représente, pour les initié·e·s, une très petite passerelle vers les études longues et prestigieuses de l'enseignement supérieur. La position des CPGET au sommet de l'espace de l'enseignement supérieur devrait ainsi faire des envieux, mais au contraire, elles occupent la plus basse place dans les aspirations des bachelier·e·s technologiques. Ils ne sont en effet que 3% à exprimer ce vœu d'orientation en terminale (Boulet, 2020). Par conséquent, ils ne représentent pas plus de 6% des effectifs de préparatoires scientifiques (Mamari, 2020). Pour expliquer cette faiblesse dans les vœux d'orientation, alors même que les CPGET leur sont exclusivement réservées, les responsables politiques mobilisent bien souvent la thèse de l'auto-sélection (Bodin, 2007 ; Saa, 2012), que celle-ci soit considérée comme résultant de calculs conscients des acteurs (Boudon, 1973) ou d'ajustements des espérances aux chances objectives des lycéen·ne·s (Bourdieu, 1974). Certaines recherches, dont celles menées par Sophie Orange ont en ce sens montré que les bachelier·e·s technologiques concient·e·s de la sélectivité des filières de l'enseignement supérieur seraient plus enclin·e·s à vivre leur expérience étudiante sur le mode de la modestie voire du déclassement vis-à-vis de leur potentiel effectif. Ils renonceraient aux filières les plus compétitives pour assurer leur réussite dans l'enseignement supérieur (Orange, 2018). Pour d'autres chercheur·e·s, il s'agirait davantage de la résultante d'une sur-sélection des élèves, tant la construction des parcours scolaires vers les classes préparatoires aux grandes écoles repose sur des logiques parentales et institutionnelles complexes (Daverne et Dutercq, 2009 ; van Zanten 2016). Selon le résultat de ces recherches les bachelier·e·s technologiques se dissuaderaient d'eux/elles-mêmes, autant qu'ils/elles seraient dissuadé·e·s par leurs proches (auto-sélectionné·e·s), ou par l'institution (sélectionné·e·s), de candidater dans les voies d'orientation les plus « prestigieuses ». Cette forte auto-sélection scolaire semble par ailleurs étroitement associée à une auto-sélection genrée et sociale.

2. S'orienter en CPGET, pour qui ?

2.1. Les CPGET, un espace de projection privilégié des bon·ne·s bachelier·e·s technologiques d'origine modeste

| | Classes supérieures | Classes moyennes | Classes populaires | | | Ensemble |
|--|---------------------------------------|----------------------------|---|----------------------|----------------------------------|-------------|
| | Cadres supérieurs, chefs d'entreprise | Professions intermédiaires | Agriculteurs Artisans Commerçants | Employés Ouvriers | Retraités, sans profession | |
| TPC | 29,2% | 15,3% | 8,0% | 35,6% | 11,9% | 100% |
| TB | 26,6% | 19,3% | 8,5% | 34,9% | 10,9% | 100% |
| TSI | 24,4% | 19,0% | 3,0% | 44,0% | 10,0% | 100% |
| Ensemble CPGET | 26,6% | 17,8% | 6,5% | 38,2% | 10,9% | 100% |
| Ensemble CPGE Scientifiques | 51,6% | 13,7% | 7,0% | 19,7% | 7,9% | 100% |
| Ensemble des Formations supérieures | 25,2% | 13,2% | 8,3% | 36,2% | 16,5% | 100% |

Champ : France métropolitaine
 CREN

Source : MESRI-SIES-DEPP/Base APBStat – Calculs

Tableau 1 : Projection scolaire des élèves de terminales technologiques dans leur premier vœu post-bac en fonction de leur origine sociale (CSP du responsable légal)

Sur le plan des caractéristiques sociales, les CPGET sont les voies d'entrée privilégiées dans les grandes écoles pour les bon-ne-s bachelier-e-s d'origines modestes ou populaires. C'est du moins ce que montre l'analyse des premiers vœux d'orientation en CPGET formulés par les lycéens technologiques sur l'application Admission Post-Bac (APB) en 2016 (Dutercq, Lanéelle, Michaut et David, 2018). L'analyse montre que lorsque la demande est formulée, ce sont les enfants d'ouvriers, d'employés, de retraités ou de parents sans emploi qui s'autorisent le plus à s'orienter vers une CPGET (avec respectivement 38,2 %, 10,9% et 6,5% des premiers vœux) (cf. Tableau 1). Pour les bachelier-e-s dont les parents sont de classes moyennes ou supérieures, le classement en premier vœu des CPGET est plus important que pour les autres filières, mais moindre que lorsqu'il s'agit d'une orientation en CPGE scientifique générale. Les enfants d'origine populaire sont ainsi deux fois plus nombreux à faire une demande en CPGET qu'en CPGE quand les enfants d'origine intermédiaire ou supérieure y candidatent dans des proportions bien inférieures que dans les CPGE scientifiques « générales ».

2.2. Les CPGET, des prépas pour les filles ?

Selon le genre des candidat-e-s, il apparaît que la proportion de candidatures féminines classées en premier vœu pour une orientation en CPGE technologique est supérieure à celle des CPGE scientifiques (42,3 % contre 35,3%). Toutefois cette proportion moyenne masque de fortes disparités selon la spécialité scientifique. Les filles sont largement majoritaires dans les CPGET TB. Elles sont par contre minoritaires en TPC et fortement minoritaires en TSI. Ces différents taux de féminisation sont la résultante d'une sur-représentation des filles dans les filières STL et d'une sur-représentation des garçons dans la filière STI2D.

| Filières du lycée technologique | % de lycéennes | Filières des classes préparatoires tech. | % de candidates |
|--|----------------|--|-----------------|
| STL PC | 57,3% | TPC | 41,0% |
| STL BIO | | TB | 78,0% |
| STI2D | 7,1% | TSI | 7,7% |
| Ensemble Terminales technologiques de la production | 32,2% | Ensemble CPGET | 42,3% |
| Ensemble Terminales scientifiques | 47,0% | Ensemble CPGE Scientifiques | 35,3% |

Champ : France métropolitaine
 CREN

Source : MESRI-SIES-DEPP/Base APBStat – Calculs

Tableau 2 : Pourcentage de lycéennes dans les terminales technologiques et pourcentage de candidatures féminines à une CPGET classée en premier vœu d'orientation

2.3. Des prépas pour l'élite technologique ?

Du côté des caractéristiques scolaires (cf. tableau 3), les candidat-e-s à une CPGET possèdent, comme pour les autres CPGE scientifiques, un capital scolaire élevé. Sur le plan scolaire, les bachelier-e-s technologiques ayant obtenu une mention bien ou très bien sont celles et ceux qui s'autorisent le plus à demander en premier vœu une CPGET. A noter toutefois que les bachelier-e-s technologiques n'ayant pas obtenu de mention au baccalauréat sont également plus nombreux à en faire la demande (14,8% contre 10,2% pour les autres CPGE scientifiques). Par la suite, la répartition des mentions au baccalauréat des admis-e-s en CPGET nous fournit une mesure du niveau de sélectivité des différents types de classes préparatoires technologiques étudiées. Il apparaît que la filière TSI est la moins sélective des CPGET, et que la filière TPC est la plus sélective au regard du pourcentage des admis-e-s ayant obtenu une mention bien ou très bien. La sélectivité des CPGET semble être corrélée à l'offre de formation. Il existe 42 TSI et seulement 4 TPC. Il apparaît donc que si les CPGET sont sélectives sur le plan scolaire, comparativement aux autres formations de l'enseignement supérieur, elles le sont dans une moindre mesure que les autres CPGE scientifiques.

| | Échec au bac | Admis Sans mention | Admis mention Assez Bien | Admis mention Bien | Admis mention Très Bien | Ensemble |
|--|--------------|--------------------|--------------------------|--------------------|-------------------------|-------------|
| TPC (4) | 0,0% | 7,4% | 23,2% | 47,4% | 22,1% | 100% |
| TB (8) | 1,1% | 20,4% | 27,5% | 30,3% | 20,8% | 100% |
| TSI (42) | 0,7% | 16,5% | 33,0% | 34,3% | 15,4% | 100% |
| Ensemble CPGE Scientifique | 0,9% | 10,2% | 19,6% | 29,8% | 39,5% | 100% |
| Ensemble des Formations supérieures | 7,8% | 44,6% | 27,3% | 13,6% | 6,7% | 100% |

Champ : France métropolitaine
 CREN

Source : MESRI-SIES-DEPP/Base APBStat – Calculs

Tableau 3 : Résultats au baccalauréat selon la formation classée en premier vœu d'orientation

2.4. Des prépas pour l'élite technologique ?

A l'image de leur vivier de candidat·e·s, les CPGET se distinguent en effet des CPGE générales par un taux de boursiers et boursières élevé dans leurs effectifs (46,1 % en moyenne contre 28,9 %), par une sous-représentation des étudiants et étudiantes d'origine sociale très favorisée (34 % contre 58 %) et par une surreprésentation des étudiants et étudiantes de PCS moyennes et défavorisées (50 % contre 31 %).

La composition sociale des CPGET est plus proche de celle de la population étudiante des formations de niveau Bac+1 et Bac+2 que de celle des CPGE générales (Bonneau *et al.*, 2021). Qui plus est, les élèves en CPGET sont mieux doté·e·s scolairement (55 % ont obtenu une mention « Bien » ou « Très bien ») que ceux et celles fréquentant les formations niveaux Bac + 1 et Bac+2 (28 %) mais moins que les préparatoires non technologiques (78 %). Enfin, les CPGET comptent 6% d'étudiants et d'étudiantes n'ayant pas obtenu de mention au baccalauréat contre moins de 6% dans les CPGE générales (Bonneau *et al.*, 2021).

Aussi, en théorie, les CPGET ne devraient pas souffrir d'une désertion aussi marquée de la part des lycéens et lycéennes technologiques. Pour rappel, seuls 3% d'entre eux/elles expriment le souhait de s'y orienter. Mais ce serait omettre que les choix d'orientation dépendent également de l'offre de formation et des possibilités de mobilités territoriales (Rosenwald, 2003 ; Michaut, 2010 ; Dutercq, Lanéelle, Michaut et David, 2020).

Entre 2000 et 2020, les CPGE technologiques ont connu un doublement de leur nombre sur le territoire, ce qui leur a permis d'assurer une dispersion du vivier de recrutement dans les grandes écoles. Ces nouvelles classes ont toutefois été implantées dans des établissements situés essentiellement dans des villes moyennes et à la périphérie des grandes métropoles, délaissant le reste du territoire moins urbanisé. Aussi, malgré une volonté politique de diversifier le recrutement des préparatoires sur le territoire, les CPGET se caractérisent par une sur-représentation des Franciliens, et plus encore des Parisiens, parmi leurs étudiant·e·s. A elles seules, les CPGET de la région parisienne fournissent 22% des préparatoires technologiques.

En 2020, il n'y a que 54 lycées qui disposent d'une CPGET, alors qu'environ 650 lycées accueillent des élèves de Terminales Technologiques. Cela représente moins d'un lycée sur seize pourvu en CPGET. En comparaison 2 265 lycées ont des terminales scientifiques et environ 400 disposent de CPGE scientifiques, soit environ un lycée sur cinq. Cette rareté sur le territoire entraîne un recrutement en CPGET restreint au niveau local. Seules les régions Haut-de-France, Nouvelle-Aquitaine, Pays de la Loire et Auvergne-Rhône-Alpes recrutent pour plus de la moitié de leurs effectifs en dehors de leur région. Toutes les autres régions ne recrutent principalement que les bachelier·e·s technologiques présent·e·s sur leur territoire.

3. Le choix de la CPGE, une question de territoire

Les entretiens réalisés avec les préparionnaires du corpus révèlent qu'une fois franchie l'appréhension d'une orientation dans une filière sélective et exigeante, deux stratégies de choix d'établissement sont particulièrement marquées chez les futur·e·s préparionnaires : celles du « tout » ou « rien ». D'un côté nous avons des bon·ne·s lycéen·ne·s qui vont s'inscrire dans toutes les classes préparatoires qu'ils/elles estiment accessibles, soit géographiquement, soit scolairement et de l'autre, nous avons les bon·ne·s lycéen·ne·s qui n'en visent qu'une seule, bien souvent située à proximité de leur logement.

3.1 *L'impératif de la CPGET*

Dans le premier cas, nous avons des bacheliers et bachelières technologiques qui acceptent de quitter leur cercle familial et amical pour pouvoir poursuivre leur cursus. Aussi ils et elles n'ont pas peur d'optimiser leur chance d'obtenir une classe préparatoire en multipliant leurs vœux. Généralement, ils et elles établissent un classement des établissements selon leur localisation géographique, du plus proche au plus éloigné de leur ville de résidence. Pour ces lycéen·ne·s, si l'éloignement géographique n'apparaît pas comme un frein dans l'envie d'atteindre une classe préparatoire, nous notons toutefois que l'offre de logement étudiant ou en internat se révèle être un facteur décisif dans la hiérarchisation de leurs demandes de classe préparatoire.

Par exemple, Rémi⁴ (STL puis TB), qui est boursier, a établi ses vœux de classes préparatoires en fonction de leur localisation et de leur offre d'internat, car elles conditionnent la possibilité de financement de ses études : « *mes deux premiers (vœux) euh c'est parce qu'ils ont tous les deux des internats ensuite j'avais dû mettre XXX aussi parce que y'avait un internat, en gros, j'ai mis trois quatre prépas en fait en premiers choix avec des internats et euh ensuite j'ai mis ... une fac de de biologie à côté de chez moi au cas où je n'étais pas pris.* ». Cette année c'est grâce à ses bourses qu'il a pu autofinancer ses études, ce qui n'aurait pas été possible sans l'offre d'internat.

Dans le cas de Lola (STI2D puis TSI), l'offre d'internat a aussi été décisive mais pour les conditions d'études qu'elle propose : « *je préfère aller à X, il y a un internat dans l'établissement et dans l'autre école, il y a un internat mais que de garçons, et il faut aller dans une autre école pour avoir un internat de filles. Donc le soir, je ne pouvais pas travailler avec les garçons et c'était un peu compliqué avec les transports et les trucs comme ça donc j'ai préféré X mais juste pour l'internat presque.* »

Pour d'autres lycéen·ne·s, le critère décisif va être l'ambiance de la CPGET. Certain·e·s lycéen·ne·s technologiques vont ordonner leur vœu après avoir visité un certain nombre de CPGET et s'en être fait une idée.

Maëlle n'a que deux offres de classes préparatoires technologies TB proches de sa région, C'est après les avoir visitées qu'elle a décidé de faire son classement. Comme elle nous l'explique, avec son père « *en fait on en avait visité quelques-unes et j'avais pas du tout aimé l'ambiance de la prépa, le lieu. Je n'avais pas du tout pas du tout aimé (...) du coup, j'avais mis P parce que c'était la meilleure et c'était à côté de chez moi et ensuite j'ai mis S (...) bon après me déplacer c'était plus compliqué mais c'était pas le critère principal la proximité quoi.* »

Il en est de même pour Solange (STL puis TB) qui hésitait entre deux classes préparatoires et qui a choisi son premier vœu d'établissement car elle avait « *bien aimé l'ambiance donc euh c'est aussi un point positif.* ». De même pour Martha (STI2D puis TSI), qui nous explique qu'elle a visité deux classes préparatoires avant de faire son choix car « *je ne voulais pas du tout m'engager dans une ville que je ne connaissais pas. Donc du coup je suis allée à M, OK, j'ai vu je me suis dit bon. (...)* » et plus tard elle est allée dans une autre classe préparatoire TSI « *j'ai passé une journée dans la prépa c'était génial. En fait les profs étaient tip top, les élèves étaient bien, ils étaient contents, ils étaient souriants, ils avaient l'air contents d'être là quoi. Pas accablés par le travail, ils bossaient mais j'étais bien alors que quand j'étais à M, je ne sais pas, déjà la ville mais la vie ne me plaisait pas. L'ambiance semblait plus morose. C'était un cadre de vie parce que moi je savais qu'il fallait que je déménage quoi qu'il en soit. Je ne pouvais pas rester chez mes parents, j'étais obligée de prendre un appartement toute seule alors déjà un an de prépa c'est pas simple mais alors passer un an de prépa dans une ville que je n'aime pas, que je n'affectionne pas particulièrement, avec des gens qui n'ont pas l'air très avenants... je me suis dit « non » je me suis dit « T c'est mieux » et au final T c'est largement mieux parce que ceux qui sont en prépa à T ils ont pas l'air si contents que ça et c'est là qu'on se rend compte que d'une prépa à une autre ça change énormément, le ressenti n'est pas du tout le même. » Pour Maëlle, Solange et Martha, l'important c'était de se sentir bien.*

⁴ Les prénoms des interviewés cités ont été changés pour respecter leur anonymat.

Plus rarement, nous observons que la multiplication des vœux est liée à une forte indécision sur le choix de la classe préparatoire. C'est le cas notamment des bacheliers et bachelières STL spécialisé·e·s en physique-chimie, qui sont les seul·e·s à avoir l'embarras du choix, puisque toutes les classes préparatoires technologiques leurs sont ouvertes. Comme l'explique Clara (STL puis TB) : *« j'avais accès à trois prépas, enfin la TB, la TSI et la TPC et puis en fait j'ai un peu choisi au hasard (sourire). Les trois m'intéressaient autant et je ne savais pas quoi prendre, du coup, j'ai un peu choisi au hasard. On avait six choix maximum de prépa et j'avais mis deux TB deux TPC et deux TSI »*. Ayant mis une classe préparatoire TB en premier vœu, c'est là que finalement elle a été dirigée mais sans grande conviction. Comme elle nous l'explique, *« je pensais avoir la prépa vu mon dossier, mais je ne pensais pas réussir dedans, en fait, c'est surtout ça »*.

Nous retrouvons le même dilemme chez Alice (STL puis TSI) qui a hésité entre une classe préparatoire TSI et une classe préparatoire TPC. Elle aurait *« préféré aller en TPC plutôt qu'en TSI, sauf que je n'avais pas envie de partir loin de mes proches »*. De fait, c'est l'offre de formation qui, ici, a été décisive.

Et enfin, dans cette configuration, on retrouve des lycéens et lycéennes technologiques qui motivent leur choix par une sélection d'établissements, de proximité ou régionaux, selon qu'ils leur semblent plus scolairement accessibles. C'est le cas des lycéen·ne·s qui ont été scolarisé·e·s dans un lycée réputé de grande ville, proposant lui-même des classes préparatoires généralistes, et qui estiment minime leur chance d'en obtenir une. Prenons l'exemple de Vincent (STI2D puis TSI) qui sait qu'il y a une classe préparatoire technologique dans un établissement prestigieux de sa ville mais *« pour y accéder, elle est très tendue donc je savais d'emblée que je n'avais pas le niveau pour y aller donc je ne l'ai pas mis -comme choix. (...) J'ai demandé toutes celles du sud-ouest à part celle-là, donc j'en ai demandé 6...je crois. (...) J'étais vraiment motivé pour faire une prépa donc j'ai mis toutes les chances de mon côté. Pour moi, le lieu honnêtement c'était secondaire, j'ai regardé en fonction du taux de réussite »*. Il a donc estimé ses chances de pouvoir les intégrer et les a classées de la plus prestigieuse à la moins réputée afin d'être sûr d'en avoir au moins une.

Si ce premier cas de figure semble le plus logique pour atteindre une classe préparatoire fortement sélective, le second nous intrigue davantage puisqu'il concerne des élèves qui n'ont fait qu'un seul vœu de classe préparatoire soit près de 39,2% des lycéen·ne·s de notre échantillon ayant visé une classe préparatoire TSI et 45,2% des lycéen·ne·s souhaitant intégrer une classe préparatoire TB.

3.2 Le choix unique de CPGET, le coup de poker

Dans cette configuration, nous avons des lycéen·ne·s qui ont tenté la classe préparatoire sans la vouloir vraiment. C'est le cas notamment des lycéen·ne·s qui ont été poussé·e·s par leurs enseignant·e·s vers une classe préparatoire. Ils et elles n'ont alors formulé qu'un seul vœu qui s'est avéré payant. Ils et elles font alors un peu figure de spectateurs devant leurs choix d'orientation, en suivant *a minima* les conseils des enseignant·e·s.

Dans le cas d'Arthur (STL puis TB), la seule classe préparatoire qu'il a sélectionnée se situe dans sa ville, ce qui ne l'obligeait pas à déménager s'il était recruté. Comme il nous l'explique, *« en fait, à la base, je ne voulais pas du tout aller en prépa et c'est surtout mes professeurs à la réunion des parents-profs qui ont conseillé à mes deux parents de me persuader d'aller en classe préparatoire puisqu'ils pensaient que c'était le mieux pour moi »* et du coup il a *« voulu tenter quand même pour voir »*. Mais il ne pensait pas du tout l'obtenir et a été surpris que ce soit le cas *« je me disais qu'il fallait forcément avoir un profil ultra, enfin avoir d'excellentes notes, et je ne m'attendais pas du tout à être pris au premier tour »*.

A l'inverse d'Arthur, d'autres lycéens et lycéennes n'ont fait qu'un seul vœu parce qu'au contraire, ils étaient sûr·e·s d'être pris·e·s. C'est le cas, par exemple d'Elise (STL puis TB) qui était scolarisée dans le même lycée que celui de la classe préparatoire. Elle nous explique que *« comme je venais du même lycée euh on va dire que je parlais à mes profs et mes profs parlaient avec des profs de prépa et selon mon dossier ils m'ont dit « oui...tu passes tranquille en prépa » ... donc euh avant même d'avoir les résultats on m'a dit « tu passes en prépa »*. Tout comme Adrien (STI2D puis TSI) qui est allé sur un forum d'orientation rencontrer les enseignant·e·s de classe préparatoire : *« quand je suis allé voir à Infosup⁵, j'ai dit ma moyenne au prof de la prépa et du coup il*

⁵ Forum sur l'orientation post-baccalauréat

m'avait fait un petit signe en disant que si je la mettais c'était à peu près bon comme j'avais un bon dossier...c'était à peu près sûr ».

Plus rarement, c'est l'encouragement et la présence d'amis qui a conditionné le choix de l'établissement. Comme nous le raconte Mathieu (STI2D puis TSI) « *Au départ, j'avais très peur et ça me faisait très peur et je n'avais pas envie d'aller en prépa à cause de ça. Mais c'est surtout grâce à un ami à moi, qui est dans ma classe cette année d'ailleurs, (...) c'est vraiment grâce à lui. Il m'a vraiment motivé d'aller en TSI parce qu'au départ je n'avais pas trop d'infos et lui s'était déjà renseigné un peu. Il avait commencé à me motiver et j'ai commencé à me renseigner. (...) Je le remercie encore aujourd'hui de m'avoir bah amené en prépa. »*

De ces témoignages, il semble donc que les choix d'orientation en CPGET et d'établissement pour faire leur préparation ne relèvent pas de facteurs uniformes. Il apparaît que si le souhait d'accéder à une classe préparatoire résulte d'une incitation professorale ou des proches pour nombre d'entre eux et elles, il n'en demeure pas moins que les lycéen·ne·s ne partagent pas tous et toutes un sentiment de légitimité à y postuler. Nous constatons également que selon la filière choisie par les lycéen·ne·s technologiques, ils/elles n'estiment pas avoir les mêmes chances d'intégration. Ainsi, dans le cas des lycéens et lycéennes souhaitant une classe préparatoire TSI, nous observons une multiplication des vœux d'établissements quand pour les lycéen·ne·s visant une classe préparatoire TB, il est minime.

4. Conclusion

Les CPGET sont un dispositif qui vise l'égalité des chances dans l'accès aux études supérieures et qui, dans leur recrutement, sont relativement ouvertes scolairement et socialement. Elles s'adressent à des lycéens et lycéennes technologiques qui ont les capacités de réussir dans ces filières d'études exigeantes. Toutefois, les CPGET se heurtent à des freins bien connus, liés à la mobilité sociale et géographique : le manque d'ambition, l'autocensure et des offres de formation insuffisantes sur le territoire. Nous concluons donc que l'hétérogénéité du territoire français en termes d'offre de formation en CPGET entraîne de fortes différences dans les vœux d'orientation et les stratégies de classement des CPGE, et donc dans l'accès aux filières d'excellence de l'enseignement supérieur. Il est à notre sens primordial de développer cette offre de formation sur le territoire pour que ce dispositif puisse pleinement remplir sa mission d'ouverture sociale de ces filières d'excellence.

Bibliographie

- Albouy, V. & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles (suivi d'un commentaire de Louis-André Vallet). *Economie et statistique*, 361, 27-52.
- Allouch, A. & van Zanten, A. (2008). Formateurs ou "grands frères" ? *Éducation et sociétés* 21, 49–65.
- Baudelot, C. (2003). Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans. Les classes préparatoires aux grandes écoles. Évolutions sur vingt-cinq ans. *Les dossiers évaluations et statistiques* (146).
- Bodin, Y. (2007). Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié ». *Rapport d'information n° 41*. Commission des affaires culturelles et de la mission d'information, déposé le 12 septembre 2007.
- Buisson-Fenet, H. & Landrier, S. (2008). Être ou pas ? discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une 'prépa ZEP' de province. *Éducation et sociétés* 21 (1), 67–80.
- Bonneau, C., Charoussat, P., Grenet, J. & Thebault, G. (2021). Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?. *Rapport IPP*, n°30.
- Boulet, P. (2020). Parcoursup 2020 : Les vœux d'orientation des lycéens pour la rentrée. *Note Flash n°6*. MESRI-SIES.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1974). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Daverne, C., & Dutercq, Y. (2009). Les élèves de l'élite scolaire: une autonomie sous contrôle familial. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (8), 17-36.

- Dutercq, Y. & Masy, J. (2016). *Origine sociale des étudiants de CPGE : quelles évolutions ?* Contribution au rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire. Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle. Paris : CNESCO.
- Dutercq, Y. & Masy, J. (2018). Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ? *Éducation et sociétés* 41(1), 27-42.
- Dutercq, Y., Lanéelle X., Michaut C., & David, P. (2018). Attractivité et recrutement des CPGE scientifiques. Rapport de la recherche ARCS. Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661) <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/278206.pdf>
- Érard, C., Guégnard, C., Danner, M. (2019). L'échappée belle d'élèves étiquetés vulnérables : des bacheliers professionnels en CPGE. *Éducation et socialisation*, 57.
- Euriat M. & Thélot C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, n° 36, pp.403-438.
- Fontanini, C. (2011). Les classes préparatoires scientifiques TB et ATS : des prépas mal connues et reconnues. *Cahiers du CERFEE*, (29), 59-72.
- Hamon, C. (2015). *Le Baccalauréat technique : De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur 1944-2014*, Rennes : PUR.
- Mamari, C. (2020). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2018-2019. *Note flash du SIES*, n° 03. MESRI-SIES
- Masy, J. (2014). *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.
- Michaut, C. (2010). La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires. *Congrès international de l'AREF*, Université de Genève, 13-16 septembre 2010. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00668793>
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Le BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.
- Orange, S. (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Hors-série n° 6 | -1,113-132.
- Pasquali, P. (2010). Les déplacés de l'« ouverture sociale »: Sociologie d'une expérimentation scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 86-105.
- Pasquali, P. (2021). *Héritocratie: Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. Paris: La Découverte
- Rosenwald, F. (2003). Migrations inter académiques des bacheliers continuant en classes préparatoires aux grandes écoles. *Les dossiers éducation et formation*, 146, 47-75.
- Saa, S. (2012). *Une chance de réussite pour tous, Rapport sur l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur*. MESNER-ACSE.
- Selz, M., Vallet, LA. (2006). La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. *Données sociales - La société française*, INSEE, 101-107.
- Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie : représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris : PUF.
- van Zanten A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66(1), 81-114.
- Zingraff-Vigouroux, N. (2017). *Les politiques d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles : le cas d'un dispositif expérimental singulier, la CPES (Classe Préparatoire aux Études Supérieures)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, dir. J.-M. Barreau, soutenue le 7 juin 2017, Université de Lorraine.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE DANS UN CONTEXTE D'UNIVERSITARISATION EN INSTITUT DE FORMATION EN SOINS INFIRMIERS (IFSI) : QUELS EFFETS SUR LES CADRES FORMATEURS.

Rivier Delphine

Université Paul-Valéry
LIRDEF (EA 3749)

Mots-clés : *Universitarisation, transition professionnelle, identité professionnelle, cadre de santé formateur infirmier.*

Résumé. *Depuis 2009, les instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) sont entrés dans la réforme de l'universitarisation qui a amené de nombreux changements au niveau de l'activité même des cadres de santé formateurs infirmiers (CDSF). Nous pensons que la mise en place de l'universitarisation en IFSI est une réelle transition professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2013) qui a des conséquences sur leur l'identité professionnelle. Au plan méthodologique, nous nous inscrivons dans une démarche qualitative, compréhensive et avons choisi comme outil l'entretien semi-directif. L'analyse des CDSF nous a permis de mettre en évidence des éléments significatifs quant aux dynamiques identitaires de ces professionnels des IFSI.*

1. Présentation du contexte

L'universitarisation des formations n'en est pas à ses débuts, puisqu'elle a débuté en 2008 avec la formation des maîtres en France et s'inscrit dans le secteur de la santé en particulier dans la formation infirmière depuis juillet 2009¹. Cette réforme appelée également ingénierie de formation est centrée sur la notion de compétences et a amené deux mondes jusqu'ici différents à collaborer, l'université avec les savoirs savants et le monde professionnel infirmier comprenant les savoirs professionnels enseignés pour partie par des cadres de santé formateurs.

La lecture de différents ouvrages et articles relatifs à l'universitarisation, à la construction de l'identité professionnelle des infirmiers, mais aussi des CDSF, nous a permis de mettre en évidence, que la formation de ces derniers en institut de formation des cadres de santé (IFCS), les prépare aux différentes fonctions, tout en mettant l'accent sur la fonction de proximité en service de soins. Alors comment ces CDSF construisent-ils leur identité professionnelle, notamment depuis cette réforme de l'universitarisation dans les IFSI qui évolue régulièrement depuis 2009 ? Nous constatons que l'année 2019 fut riche en changement : le concours d'entrée en IFSI a disparu avec la mise en place de la sélection par Parcoursup et le Conseil National des Universités (CNU) des métiers de la santé (section 92), relative aux sciences infirmières le 30 octobre 2019 a été créé.

Nous avons construit notre problématique autour de l'évolution des IFSI et de l'identité professionnelle des CDSF en nous demandant « En quoi la mise en place de l'universitarisation en IFSI peut être considérée comme une évolution majeure, une transition professionnelle qui questionne les formateurs au niveau de leur identité professionnelle ? ».

Trois sous questions viennent étayer notre réflexion :

- Que représente pour les CDSF cette universitarisation ?
- Comment les CDSF vivent cette réforme de la formation au niveau de leur fonction et de leur relation entre les différents professionnels ?
- Quelles évolutions leur apportent cette universitarisation ?

2. Cadre théorique et modèle d'analyse

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à la question de l'universitarisation (Bourdoncle 2007) qui ouvre la

¹ Nous avons précédemment détaillé le contexte lors de l'acte du colloque inter AREF à Bordeaux en 2019.

possibilité à diverses modifications au niveau des institutions, des statuts des professionnels, mais également des activités. Ces changements créent un brouillage notamment au niveau des formes de partenariat et de coopération possible entre professionnels et une modification plus en profondeur, au niveau de leur identité professionnelle. Afin de mieux comprendre les enjeux entre l'universitarisation et la professionnalisation que met en relief cette réingénierie, nous avons développé le concept de professionnalisation (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2007). Face aux réformes les attentes peuvent être différentes. Ainsi, dans les institutions des stratégies diverses sont à l'œuvre en fonction des postes occupés par les professionnels, directeurs ou CDSF dans cette recherche. Les éclairages de Sorel & Wittorski (2005), sur le concept de professionnalisation, nous permettent d'envisager plusieurs stratégies : du côté des directeurs des organisations, le développement d'une expertise, comme la simulation, la recherche, au sein de l'institution qui pourrait permettre d'accompagner la réforme. Ou bien du côté des CDSF, une envie de développer ses compétences individuelles à partir de formations universitaires notamment, afin de mieux répondre aux exigences attendues dans les IFSI. Tous ces changements relatifs aux pratiques pourraient être le départ d'une redéfinition de l'identité professionnelle.

Ces premiers éclairages ont orienté la suite de notre cadrage théorique par le concept de la transition professionnelle selon Dupuy & Leblanc (2001) et Balleux & Perez-Roux (2011). Ce concept de transition professionnelle nous a permis de mieux cerner les mouvements de tensions et de remaniements à l'œuvre aujourd'hui dans les IFSI qui affectent les CDSF. Ces derniers sont donc en perte de repères face aux valeurs et représentations qui pouvaient les guider précédemment et les amènent à mettre en place des stratégies identitaires pour exister. Les représentations sociales selon Abric (2016), mettent en évidence l'intérêt du savoir, la sauvegarde du groupe de référence grâce à une approche identitaire, mais aussi, guident et orientent les actions des professionnels afin d'expliquer les pratiques. Aussi, les acteurs de la formation vont s'adapter aux attentes des réformes notamment par la professionnalisation, pour répondre aux exigences attendues, ici, face à cette universitarisation des IFSI. Les formateurs tout comme les organisations semblent donc s'inscrire dans une dynamique de socialisation professionnelle.

Cette socialisation va concerner de près l'identité professionnelle autour d'une triple transaction (Perez-Roux, 2011) : tout d'abord la double transaction de Dubar (2010) ainsi que la dimension intégrative Perez-Roux (2011) qui s'intéresse aux formes d'équilibre cognitif en particulier entre unité et diversité (expériences passées et actuelles, formations, compétences construites, rôles sociaux, etc.). Cette approche considère le formateur comme une personne singulière, en accord avec ce qu'elle fait et vit face à cette universitarisation, mais aussi en lien avec le groupe professionnel d'appartenance, ce qui nous intéresse particulièrement.

3. Modèle d'analyse

Au terme de ce cadrage théorique et conceptuel, nous avons envisagé *le modèle d'analyse* ci – dessous que nous mobilisons actuellement dans nos analyses.

Nous pensons que cette universitarisation est vécue comme un véritable bouleversement, une transition professionnelle repérable à travers de nombreuses représentations sociales et professionnelles, qui peuvent entraîner l'émergence au sein des groupes sociaux concernés, de nouvelles visions, de nouveaux savoirs qu'ils soient relatifs à la connaissance ou à la pratique. Concernant la pratique, ces représentations sociales et professionnelles ont pour fonction outre le savoir, d'orienter les comportements et les pratiques en servant de guide, soit en amont de l'action, soit en aval de l'action pour mieux justifier son intervention et influencer également l'identité, notamment dans la définition même du groupe d'appartenance. Ces représentations sociales et professionnelles ainsi que cette transition professionnelle, conduisent les acteurs concernés à prendre des décisions stratégiques pour l'institution, afin de maintenir un niveau de compétences, en adéquation, avec la structure et une certaine expertise en permettant aux professionnels de se professionnaliser, soit par le biais de formation en interne, soit en leur proposant de réaliser des formations universitaires, type master en science de l'éducation. De même, les professionnels formateurs se sont engagés dans des formations afin de se sentir plus en adéquation avec les attendus de la réforme.

Aussi, ces différents concepts s'entremêlent et se rejoignent pour questionner le côté identitaire à travers une triple transaction, comme nous avons pu l'évoquer auparavant, qui comporte une dimension biographique dans le sens prendre en compte son histoire à travers le temps afin de se construire socialement. Une dimension relationnelle influencée, par un contexte où les relations entre acteurs sont structurées autour de règles et

permettent ainsi la reconnaissance d'un groupe d'appartenance, d'une identité professionnelle, et mettent en évidence les évolutions. Enfin, la dimension intégrative permet de percevoir une certaine cohérence entre unicité et diversité, et « d'orienter les perceptions, les choix, les conduites » (Perez - Roux, 2012 : 75).

Finalement, nous pouvons dire que cette universitarisation en IFSI est une véritable transition professionnelle influencée par les représentations sociales et professionnelles des différents acteurs concernés (cadres de santé formateurs et directeurs). Elle entraîne des modifications au niveau du formateur et en particulier au niveau de son identité professionnelle.

4. Méthodologie d'enquête

Nous avons choisi une *approche qualitative* et une démarche est *compréhensive* pour cerner ce qui se joue au sein des IFSI pour les CDSF face à cette universitarisation.

Pour cela, nous nous sommes servis de notre modèle d'analyse pour construire *un guide d'entretien*. Nous avons choisi comme instrument de collecte de données *l'entrevue semi-dirigée* au regard de notre démarche compréhensive en lien avec des questionnements identitaires.

Notre connaissance des IFSI, du fait de notre travail en tant que coordinateur des stages, nous a permis de faciliter la recherche des terrains d'enquête pour finalement sélectionner 3 IFSI de la région Occitanie. L'IFSI 1 est composé de 24 CDSF et est rattaché à un centre hospitalier universitaire. L'IFSI 2 est rattaché à un centre hospitalier dans lequel exercent 9 CDSF sur la formation infirmière. Enfin l'IFSI 3 est en lien avec un groupe privé à but non lucratif, dans lequel exercent 2 formateurs sur la section infirmière. Sur ce dernier, nous ne comptons pas le coordinateur que nous avons inclus au niveau de l'échantillon des directeurs et/ou coordinateurs, tout comme la coordinatrice ou directrice adjointe de l'IFSI 1.

La population cible comprend des cadres de santé formateurs ainsi que des personnes chargées de la direction (directeur et coordonnateur pédagogique) qui ont une connaissance certaine de la réforme. Toutefois, des *critères d'inclusion* nous ont permis d'affiner notre population. Tout d'abord des critères d'inclusion obligatoires pour les CDSF : avoir mis en place la réforme de 2009, être cadre de santé. Puis des critères d'inclusion facultatifs pour éviter que notre échantillon soit restreint : avoir réalisé une formation universitaire.

Après avoir eu l'accord des directeurs des IFSI pour mener nos enquêtes, nous avons été guidés par ces derniers pour choisir notre échantillon. Toutefois dans un IFSI nous avons dû présenter succinctement notre thématique au groupe de formateurs lors d'une réunion institutionnelle. Cela nous a permis de recueillir l'accord de plusieurs formateurs et de programmer directement les dates d'entrevues.

Finalement, *notre échantillon* comprend 8 CDSF, 2 coordonnateurs et 3 directeurs.

L'enquête a eu lieu de décembre 2018 à décembre 2019. Nous avons recueilli 13 entrevues que nous avons réalisées dans les bureaux des différents professionnels et un seul en dehors de l'institution dans une terrasse de café. Au total, cela représente 9H15 d'entretiens que nous avons retranscrits sous forme de verbatims à l'aide du logiciel Dragon, mais aussi de notre téléphone (mode dictée). Enfin, nous avons numéroté chaque ligne des entretiens en vue de pouvoir faire l'analyse.

5. Analyse des données

À partir d'une *analyse flottante* (Bardin, 2016) nous avons pu mettre en évidence des catégories tout en nous servant de notre modèle d'analyse. Puis, nous avons réalisé une analyse thématique et de contenus à l'aide, de codes couleurs sur le papier, puis sur l'ordinateur pour finalement, dégager 7 thématiques et faire ressortir des sous- thématiques en nous appuyant sur notre modèle d'analyse.

Par la suite, nous avons créé un tableau à double entrée (thématiques et formateurs) puis y avons inséré les sous-thématiques et les unités de sens correspondantes. Cela nous a permis de réaliser une analyse plus approfondie de

180 pages concernant les formateurs.

5.1. Les résultats de l'analyse croisée des CDSF

5.1.1. Présentation des échantillons des CDSF par IFSI.

Tout d'abord, nous tenons à préciser que dans un souci d'anonymat, nous avons pris soin de changer tous les prénoms des professionnels qui ont participé aux entretiens.

| Formateurs Biographie | Agnès | Bertrand | Sandrine | Danièle | Carole |
|---|--|--|--|--|--|
| Âge | 60 ans | 50 ans | 58 ans | 62 ans | 62 ans |
| Vie de Famille | Deux enfants | Marié et a des enfants | Mariée | Un enfant | Mariée et deux enfants |
| Année d'obtention du DEI (Diplôme d'État d'infirmier) | 1993 | Environ 1996 | 1985 | 1981 | 1980 |
| Autre diplôme en lien avec une spécialité | | | IBODE (infirmière de bloc opératoire) en 2001 | PUER (infirmière puéricultrice) en 1996 | |
| Année d'obtention du diplôme de cadre de santé | 2003 | 2005 | 2005 | 2005 | 1988 |
| Date d'entrée en IFSI comme moniteur et/ou cadre de santé formateur | 2003 | 2008 | 2008 | 2006 | 1 ^{ère} expérience en 1998 Puis depuis 2001 dans l'IFSI actuel. |
| Parcours universitaire | Master 2 analyse du travail et développement des compétences en 2014 | Avant l'IFSI 2 ans de médecine, 3 ans de droit et 1 an de biologie | DU hygiène et DU en simulation Master 2 en sciences de l'éducation, responsable évaluation formation et encadrement en 2013-2014 | Master 2 sciences de l'éducation en 2009 | |

Figure 1 : présentation de l'échantillon des CDSF de l'IFSI 1

| Formateurs Biographie | Mathilde | Nathalie |
|---|-----------|----------|
| Âge | 58 ans | 50 ans |
| Vie de Famille | Un enfant | |
| Année d'obtention du DEI (Diplôme d'État d'infirmier) | 1982 | 1988 |

Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021
 « Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives »
 » Nancy, 2 et 3 juin 2021

| | | |
|--|--|--|
| Autre diplôme en lien avec une spécialité | | Ide Hygiéniste en 1991/1992 |
| Année d'obtention du diplôme de cadre de santé | 1993 | 2004 |
| Date d'entrée en IFSI comme monitrice et/ou cadre de santé formateur | 1 ^{ère} expérience en 1986-1987/ puis 1989/ puis dans l'IFSI actuel depuis 2001 | 2009 |
| Parcours universitaire | DU soin palliatif en 2000 Licence en 1993 Master 2 sciences de l'éducation conseil et formation en 2009 En doctorat depuis 2017 | DU d'hygiène en 1991-1992 Master 2 santé publique et géographie de la santé en 2014 |

Figure 2 : présentation de l'échantillon des CDSF de l'IFSI 2

| | |
|--|---|
| Formateurs | Philippe |
| Biographie | |
| Âge | 41 ans |
| Vie de Famille | Marié et a un enfant |
| Année d'obtention du DEI (Diplôme d'État d'infirmier). | 2000 |
| Année d'obtention du diplôme de cadre de santé | 2015 |
| Date d'entrée en IFSI comme cadre de santé formateur | 2010 |
| Parcours universitaire | Master 2 action de prévention sanitaire et social en 2009 |

Figure 3 : présentation de l'échantillon de CDSF de l'IFSI 3

5.1.2. L'universitarisation

L'universitarisation a été abordée sous deux angles particuliers : *la reconnaissance et les nouvelles activités*. Tout d'abord d'un point de vue de *la reconnaissance*, pour 3 CDSF sur 8, c'est l'obtention du grade licence en plus du diplôme d'État qui a été mis en avant ainsi qu'une évolution possible pour les étudiants vers des formations universitaires telles que IPA Master². D'autres éléments ont été amenés également en termes de reconnaissance pour les étudiants, le statut d'étudiant avec l'obtention d'une carte d'étudiant ainsi que l'accès à la bibliothèque universitaire pour 2 CDSF. Enfin, seul Bernard (IFSI 1) précise la possibilité d'envisager de travailler dans n'importe quel pays d'Europe notamment par le biais d'Erasmus.

7 CDSF sur 8 ont fait mention de *nouveaux savoirs* comme l'anglais et les *nouvelles technologies* depuis cette réforme. *La recherche*, avec notamment l'aspect rigoureux et exigeant qu'elle suscite de par le respect des normes bibliographiques est une activité nouvelle aussi bien pour les étudiants que pour les CDSF. De même la *réflexivité* a été mise en avant par 3 CDSF, en particulier par le biais des *APP*³ et/ou de *la simulation*. Les activités relatives aux nouvelles technologies et/ou aux technologies de l'information et de la communication comme les MOOCS, ont été évoquées.

Aussi, pour la majorité de ces CDSF cette réforme est vécue de manière positive dans le sens d'une revalorisation de la profession en lien avec les revendications des professionnels, avec les évolutions de la société, de la santé. Cependant, elle est envisagée également sous un autre angle, car les protagonistes ont peur de perdre ce qui constitue le cœur du métier à savoir le côté professionnel. Peur qu'elle devienne une formation

² IPA master : signifie infirmier de pratique avancée.

³ APP : Analyse de pratique professionnelle.

trop théorique et moins tournée vers le côté pratique ou bien tout simplement que les IFSI soient complètement intégrés à l'université et donc disparaissent.

5.1.3. *La transition professionnelle*

Cette thématique a été envisagée sous plusieurs angles de vues, qui sont en lien avec des tensions palpables dans les IFSI.

Tout d'abord, il s'agit *des tensions liées aux prescriptions*. Parmi ces prescriptions, nous retenons particulièrement le fait que la réforme a été imposée par les décideurs qui ne sont pas des CDSF, mais aussi la présence des intervenants lors des cours magistraux ce qui n'était pas forcément le cas auparavant. L'aspect universitaire n'est pas forcément retenu dans le choix des intervenants, d'ailleurs, ce sont souvent les mêmes médecins qu'avant qui viennent faire les cours en lien avec les savoirs contributifs aux sciences IDE.

Autre point de tension relevé par les 8 CDSF : *les difficultés organisationnelles* ; en particulier dans l'articulation entre les temps théoriques et pratiques où ces CDSF doivent être présents pour travailler sur l'alternance intégrative avec les ESI⁴. Ces difficultés se retrouvent dans la programmation des UE⁵ au regard de l'approche par compétence avec la transversalité sur les 3 années de formation ; actuellement les CDSF se sentent dispersés du fait de cette organisation compliquée. Finalement pour 5 CDSF, il semblerait que le temps passé à organiser son quotidien devient prégnant par rapport au temps passé en cours, ce qui questionne en fin de compte le sens de leur activité.

Des tensions relatives à *l'évaluation* ont été remarquées par 4 CDSF sur 8. En effet les CDSF relatent des difficultés quant à *l'évaluation en stage* qui a fortement changé depuis le programme de formation précédent. Actuellement, la validation du stage dépend pour beaucoup de l'acquisition des compétences en stage que les tuteurs doivent apprécier. Pour autant un nouvel outil le portfolio semble plutôt être envisagé de manière positive. Cet outil d'auto-évaluation appartient à l'étudiant. Ce dernier doit l'utiliser à chaque stage afin de partager dans un premier temps ses objectifs de stage, mais aussi d'envisager les différents temps d'évaluation obligatoires : le bilan intermédiaire et le bilan de fin de stage. *L'évaluation* semble être également compliquée d'un point de vue *théorique* surtout au regard des prérogatives de chaque intervenant qu'il soit universitaire ou formateur ; à ce propos, certaines universités ont pris le pouvoir sur les évaluations en lien avec les UE contributives : les savoirs scientifiques. Enfin, en matière d'organisation ces évaluations demandent beaucoup d'harmonisation, car depuis la réingénierie de formation, ces évaluations ont été démultipliées.

D'autres tensions ont été exprimées au regard du *nouveau mode de sélection Parcoursup* mis en place depuis 2019. Des incompréhensions règnent pour 2 CDSF quant à la façon de sélectionner les candidats à savoir une lettre de motivation que chacun peut se procurer sur internet, mais aussi les critères de sélection qui ont été retenus par une commission où il y avait une majorité de directeurs. Enfin, les tensions sont en lien avec la disparition de l'oral qui existait précédemment. Cet oral leur permettait de repérer en particulier pour Danièle et Carole les compétences relationnelles indispensables à ce métier IDE, mais aussi des éléments plus en lien avec l'identité de la personne entre autres ses qualités.

Dans cette transition professionnelle, 7 CDSF ont exprimé des enjeux importants avec *l'harmonisation et/ou la coordination entre les différents protagonistes : les équipes de CDSF et les universitaires*. Ils trouvent qu'au départ entre 2009 et 2012, il y a eu un réel engouement dans cette recherche de collaboration entre les différents partenaires, d'ailleurs un *thésaurus*⁶ a été travaillé. Il est fruit de ce partenariat. Pour autant même si l'envie était bien là pour travailler ensemble, des difficultés étaient bien présentes : trouver un langage commun, comprendre la logique de chacun et remettre la pratique infirmière au cœur des échanges pour que les cours aient du sens pour les ESI. Enfin, l'éloignement des IFSI avec les universités partenaires a été soulevé par 2 CDSF en matière de retentissement sur les échanges.

⁴ ESI : étudiant en soins infirmiers.

⁵ UE : Unité d'enseignement.

⁶ Thésaurus : sorte de référentiel en lien avec les savoirs scientifiques dans lequel on retrouve les attendus indispensables dans chaque UE. Cela est négocié avec les universitaires et les CDSF référents de l'UE.

Entre formateurs, l'enjeu est le même : *l'harmonisation, la collaboration*. Pour autant, au regard de l'organisation des CDSF qui est de plus en plus complexe cela reste compliqué. Ces CDSF se retrouvent régulièrement dans des zones agitées, où ils n'arrivent plus à se poser pour travailler ensemble alors que cette harmonisation est indispensable.

Des tensions liées *aux nouvelles activités* ont été exposées. En effet 7 CDSF mettent en évidence des changements au niveau des compétences pédagogiques. Parmi ces nouveautés, nous retrouvons les technologies en lien avec l'informatique, les MOOC, le E – Learning, la simulation...mais pas seulement, il y a également les pédagogies innovantes telles que l'utilisation de différents logiciels en particulier « Prezi » qui a été cité. Même si les pédagogies innovantes ont été mises en avant, Nathalie précise qu'auparavant ces méthodes existaient puisqu'elle utilisait notamment des outils interactifs. *Des nouveaux savoirs* ont été cités comme une transition professionnelle : en particulier l'anglais et la recherche aussi bien pour les ESI que pour les CDSF. De même, les savoirs scientifiques ont été mis en avant tout comme la notion de compétences qui semble être difficile à s'approprier pour certains CDSF.

Les dernières tensions qui ont pu être exposées sont relatives *aux nouvelles générations d'ESI et de formateurs*. Elles sont en lien avec l'évolution de la société, l'évolution des jeunes. Cela les amène à devoir s'adapter et développer différentes stratégies pour capter l'attention de ces nouvelles générations, d'autant qu'ils ont un mode de communication différent du leur, en lien avec les nouvelles technologies : internet, les SMS, les réseaux sociaux ; d'ailleurs les nouvelles générations de CDSF utilisent ces technologies pour communiquer entre eux et cela gêne certains CDSF.

Au regard de ces différentes tensions liées à cette transition professionnelle dues à la réingénierie de formation en IFSI, nous pouvons nous rendre compte que ces CDSF sont bien engagés dans une réelle évolution qui met en avant des compétences nouvelles, mais aussi à renforcer des compétences qui auparavant étaient moins mobilisées : l'organisation, la coordination et l'adaptation.

5.1.4. Les représentations

Ces représentations concernent plusieurs points : *l'universitarisation de la formation en IFSI, le diplôme, la fonction de CDSF et l'évolution du métier IDE*.

Pour 5 CDSF, cette universitarisation de la formation en IFSI, concerne notamment le développement *des soins relationnels et des techniques pédagogiques*. De plus, la formation est devenue moins scolaire. Nous sommes bien dans une formation universitaire dans laquelle il y a de la professionnalisation comme le précise Carole, avec moins de cours magistraux. Cela permet de développer les TD, la réflexivité des ESI. Un autre point favorable a été amené par les CDSF, c'est la *longueur des stages* qui leur permet d'avoir plus de temps pour s'adapter, mais surtout acquérir ces fameuses compétences attendues. Toutefois, les autres CDSF ont un avis partagé, pour certains le programme est trop médicalisé et il est important de remettre le métier IDE, la pratique notamment au cœur des enseignements contributifs. Enfin, Sandrine et Carole ont précisé que les savoirs relationnels ne sont pas suffisamment développés surtout d'un point de vue pratique dans cette formation.

6 CDSF ont précisé les évolutions possibles en lien avec *les diplômes* pour les CDSF du fait de cette universitarisation : la réalisation d'un doctorat, d'un master, même si l'orientation est questionnée par ces CDSF pour exercer en IFSI. Quoiqu'il en soit pur 2 CDSF, aujourd'hui il est indispensable d'avoir un niveau supérieur aux ESI qui obtiennent un grade licence. 3 CDSF sont satisfaits des avancées pour les ESI notamment avec la possibilité d'évoluer vers les formations en master ou les IPA.

5 CDSF ont mis en valeur leurs représentations, quant à *l'évolution de la fonction CDSF* même si c'est compliqué finalement de l'évaluer, comme 3 CDSF l'ont précisé et surtout on n'a pas réinventé la pédagogie comme a pu le dire, Bertrand. Toutefois, ils remarquent que cette fonction de CDSF est plus orientée sur les stages, la pratique, les évolutions technologiques, mais moins dans les cours. Sur cette dernière remarque, Sandrine n'est pas entièrement d'accord. Pour elle, le CDSF a une fonction plus en globalité aujourd'hui, avec plus d'organisation et plus d'administratifs. Les nouvelles activités mises en évidence sont identiques à celles que nous avons abordées précédemment à savoir : la recherche, la réflexivité...mais des nouveautés ont été exprimées : l'importance de faire du lien entre les semestres de formation, les séquences pédagogiques et la mobilisation régulière des savoirs abordés lors des UE, notamment lors du suivi pédagogique soit en IFSI, soit en

stage.

Les CDSF pensent que *la posture* la plus développée est en lien avec *l'accompagnement*, des ESI, des professionnels sur le terrain. Cela passe notamment par la formation tutorat qui est devenue obligatoire pour les professionnels en stage qui accompagnent les ESI et les évaluent.

Pour être CDSF, aujourd'hui il faut être *créatif, motivé, prendre des initiatives, être dans l'interactivité, être polyvalent, savoir négocier* avec les universitaires notamment, et surtout avoir la possibilité de conserver une certaine *zone d'autonomie*. De plus, le CDSF doit être *bienveillant, disponible* et surtout être dans *l'accompagnement*. Pour 3 CDSF, le *côté individuel* est également mis en lumière : chaque CDSF est différent en fonction de ses expériences ce qui permet une certaine complémentarité dans les équipes.

Enfin, les dernières représentations exprimées sont en lien avec *l'évolution du métier IDE* pour 6 CDSF. L'ouverture vers l'université fait partie des questionnements puisqu'ils ne savent pas si demain l'IDE exercera à l'université ou bien auprès des malades. Cette question est en lien avec l'évolution des autres professions intermédiaires comme l'auxiliaire médical, dont il a été question dernièrement. De même, l'adaptation des IDE est primordiale au regard de l'évolution des pathologies, des techniques. Enfin, le développement de la réflexivité est aujourd'hui devenu indispensable dans ce métier IDE.

5.1.5. La professionnalisation des formateurs

Cette thématique englobe 2 sous thématiques : *le développement des compétences individuelles ainsi que le développement d'une expertise au sein des institutions*.

Tout d'abord, le développement des *compétences individuelles* a été précisé par 6 CDSF par le biais notamment de la réalisation des masters dans lesquels ils ont acquis de nouveaux savoirs comme : la didactique professionnelle ou la simulation pour Mathilde, l'analyse du travail pour 3 CDSF, l'analyse des situations pour Agnès, le champ sanitaire et social avec les actions de prévention pour Nathalie. 3 d'entre eux ont pu réutiliser leur travail de recherche et s'en resservir pour le mettre à profit des ESI. De plus, 2 CDSF ont également précisé, l'importance de l'auto - formation sur le tas ou par le biais des lectures, des échanges entre les personnes pour développer des compétences. Enfin, pour Sandrine, son implication au CEFIEC lui permet aussi de se perfectionner, de s'améliorer.

L'autre sous - thématique relative au développement d'une *expertise au sein des IFSI*, est essentiellement en lien avec la réalisation de formations collectives comme : les nouvelles technologies telles que l'informatique, la simulation, le e - Learning, mais aussi sur les nouvelles données générationnelles au regard de l'évolution des sociétés ; enfin cela passe également par la réalisation d'une recherche au sein de l'IFSI. Tous les CDSF ont réalisé également leur formation à l'IFCS et pour 6 CDSF sur 8, leur IFSI a pu leur financer un master de leur choix, ce qui questionnent certains CDSF au regard de leur fonction pédagogique.

5.1.6. Les dynamiques identitaires

La dimension biographique de l'identité

Cette dimension biographique s'exprime à travers *leur parcours personnel et professionnel*. Nous retenons, particulièrement que 5 d'entre -eux viennent d'une autre région que celle où ils exercent aujourd'hui. 3 CDSF, ont exercé uniquement en structure publique. Les 5 autres CDSF ont mixé les structures privées et publiques tout au long de leur exercice professionnel. 5 CDSF ont exercé dans des services très techniques notamment la réanimation, les urgences, les blocs opératoires ou la pédiatrie et d'ailleurs 2 CDSF précisent qu'ils sont plutôt attirés par le côté technique, ce que nous pouvons retrouver également dans leur pratique au sein de l'IFSI. Tous ont travaillé dans des services de médecine avec différentes orientations. 1 CDSF a un parcours particulier par rapport aux autres CDSF, il s'agit d'Agnès. Elle a évolué au fur et à mesure de sa carrière en commençant comme agent de service hospitalier, puis aide - soignante jusqu'à devenir CDSF aujourd'hui. En moyenne, ces CDSF ont travaillé 10 ans et demi comme IDE, 17 ans comme CDS, dont 13 ans et demi en IFSI.

Ces CDSF ont des *centres d'intérêt* variés, mais 6 sur 8 pratiquent le sport, d'ailleurs Sandrine souhaitait en faire son métier à une période de sa vie. La lecture, la culture, le côté artistique, les voyages ont également été cités. 2 CDSF, sont investis dans des missions particulières : Mathilde est maire adjointe d'une petite commune, et Nathalie a une représentation nationale à santé publique France. Cette dernière s'en sert notamment dans ces

enseignements avec les ESI.

7 CDSF se projetaient volontiers dans la formation lorsqu'ils étaient IDE. 4 CDSF étaient intéressés par les postes à responsabilités ce qu'ils exercent aujourd'hui ; c'est d'ailleurs cela qui a conduit Bertrand à devenir CDS.

La dimension relationnelle de l'identité

7 CDSF sur 8 se sentent clairement reconnus, valorisés par *les étudiants*. Ces derniers expriment cette reconnaissance, dans les bilans des UE ou tout simplement en allant voir les CDSF dans leur bureau lorsqu'ils ont besoin d'être écoutés, ou soutenus. Les CDSF reçoivent aussi des marques de sympathie, des petits cadeaux de la part des ESI, ils se sentent ainsi à l'aise dans leur fonction et cela leur permet de continuer à avancer. Les relations entre CDSF et ESI doivent être symétriques comme a pu le dire Sandrine, il faut être bienveillant, cela semble être la clef de la relation de confiance entre eux.

De même pour 7 CDSF *les rapports avec les universitaires* semblent être plutôt satisfaisants. Ils échangent notamment lors des instances, mais aussi au niveau des enseignements pour remettre le métier IDE au centre de la formation des IFSI. Le partenariat semble réellement facilité dans certaines collaborations comme a pu le dire Sandrine notamment avec le CESU.

Le vécu avec les pairs (professionnels de terrain et CDSF), semble également positif. En ce qui concerne le terrain, 4 CDSF se sentent bien accueillis, attendus et reconnus lorsqu'ils vont dans les services. Le rôle du CDSF est très important sur le terrain notamment lorsque les équipes sont en difficultés avec un ESI. Ils sont là pour guider, accompagner les terrains comme nous avons pu le dire. Toutefois, 2 CDSF trouvent qu'il y a tout de même un écart de perception entre les CDS de proximité (en service) et les CDSF, mais pour autant ils se sentent bien accueillis.

Entre CDSF, *l'ancienneté et l'expérience* sont significatives de compétences. Pour autant, Sandrine n'est pas du même avis malgré une expérience significative, elle ne se sent pas reconnue au sein de l'IFSI. Elle préfère donc être en contact avec les ESI. Nathalie et Agnès ne savent pas vraiment ce que pense leur collègue de travail. Enfin, Philippe n'a pas donné d'avis à ce sujet.

Les rapports avec la direction sont plutôt positifs pour 4 CDSF, ils se sentent reconnus dans leur compétence. Toutefois, Carole et Sandrine, ne se sentent pas du tout reconnues, peut-être est-ce lié au style de management à l'affect comme a pu l'exprimer cette dernière. Enfin, Mathilde et Philippe n'ont pas donné leur avis.

La reconnaissance semble également s'exprimer à un endroit inattendu : *les réseaux* (professionnels, amicaux, familiaux, société et enfin internet). Différents réseaux qui sont très importants pour ces CDSF. Carole, Danièle et Sandrine ont pu évoluer dans leur carrière professionnelle grâce à la reconnaissance qu'elles ont reçue par leur ancienne direction qui leur a fait confiance. Les réseaux professionnels sur internet type LinkedIn ont également été cités par Sandrine. Cette dernière reçoit régulièrement des propositions d'emplois ce qui suppose que son profil professionnel intéresse les recruteurs : preuve d'une certaine reconnaissance. Enfin, Nathalie précise que dans la société les CDSF ne sont pas reconnus : seuls le grade et le diplôme permettent d'accéder à la reconnaissance dans la société.

Enfin, dans cette sous - thématique en lien avec les dynamiques relationnelles, la place du formateur a été questionnée au regard de l'évolution de la réingénierie et surtout de l'universitarisation. En effet, 7 CDSF à l'exception d'Agnès se sont exprimés. En effet, 6 d'entre - eux se sentent légitimes par rapport aux compétences attendues, notamment grâce à leur expérience pour accompagner les ESI ; seule Nathalie a un avis plutôt mitigé.

La dimension intégrative de l'identité

Tout d'abord, cette dimension semble s'exprimer pour 7 CDSF au travers des expériences passées qui leur ont permis aujourd'hui de se définir en tant que professionnel mais aussi en tant que personne. En effet, l'influence du passé dans la vie professionnelle est évidente pour au moins 5 CDSF. Seul Philippe n'est pas intervenu à ce sujet. 5 d'entre -eux, ont remarqué une influence de leur expérience antérieure sur leur attrait aujourd'hui pour les matières qu'ils enseignent notamment en lien avec un côté technique pour Bertrand. Pour les professionnels qui ont travaillé dans des services compliqués émotionnellement et physiquement, l'esprit d'équipe est mis en valeur comme principe clef, mais aussi l'adaptation qui semble plus facilitée. Les expériences de vie sont également des moments importants qui les influencent forcément : Nathalie s'est engagée très tôt dans la santé

publique et elle s'en sert aujourd'hui dans la formation. Mathilde qui fut atteinte d'un cancer il y a quelques années, met en évidence dans ses enseignements la place du patient. Elle précise d'ailleurs que cette expérience de vie a influencé sa manière d'être avec les ESI aujourd'hui.

Enfin dans cette dimension intégrative, nous avons pu mettre en évidence des valeurs, des engagements forts qu'ils expriment aujourd'hui dans leur quotidien. En tout premier lieu, c'est le métier IDE qu'ils exerçaient auparavant qui est mis en exergue pour la majorité de ces CDSF. Cela s'exprime à travers les mots utilisés par ses CDSF tels que : c'est un métier riche, qu'ils exercent avec plaisir. Deuxièmement, 5 CDSF pensent que la remise en question est une valeur importante dans leur exercice professionnel, elle peut s'exprimer de différentes manières : à la suite d'un cours qui s'est plus ou moins bien passé, soit lors d'activité qui nécessite de mettre en œuvre la réflexivité comme les APP ou alors les analyses de situations. L'esprit d'équipe et la complémentarité sont mis en évidence par 3 CDSF. D'ailleurs Carole précise qu'elle considère les ESI qu'elle a en suivi pédagogique comme une équipe. Pour Bertrand, l'humour fait partie de son quotidien lorsqu'il réalise des cours. C'est quelque chose qu'il pratique régulièrement puisqu'il fait à titre personnel du théâtre. Ce dernier, recherche à travers l'humour, l'instauration d'un climat de confiance indispensable dans toute relation pédagogique. Enfin, la rigueur, le respect des personnes et de sa singularité, la bienveillance sont des valeurs et des principes que 4 CDSF ont souhaité mettre en relief dans cette formation exigeante ainsi que l'authenticité pour Carole.

Aussi, en référence à ces résultats nous pouvons penser que ces CDSF vivent bien une transition professionnelle due à cette réingénierie de la formation en lien avec l'universitarisation. Cette réforme les a amenés à s'ouvrir à de nouvelles activités (APP, la recherche...) ou techniques (simulation, e-learning, logiciel interactif...) à penser la formation différemment dans la construction même des projets pédagogiques, mais aussi dans la posture professionnelle plus orientée aujourd'hui vers l'accompagnement. Des compétences autres ont également été mises en valeur : la coordination et l'organisation qui sont devenues prégnantes dans le travail du CDSF pour répondre aux exigences de la réforme.

L'analyse des formateurs nous a permis de mettre en évidence 7 axes forts qui sont en lien avec les concepts de départ à savoir l'universitarisation, la transition professionnelle, les représentations (sociales et professionnelles), la professionnalisation, les dynamiques identitaires (dimension biographique, dimension relationnelle et intégrative). Toutes ces thématiques concourent à une identité professionnelle en transition pour les CDSF, sans pouvoir réellement parler d'une mutation. En effet, même si des éléments bougent en matière d'identité il semblerait qu'il y ait tout de même un ancrage fort de l'identité professionnelle qui existait auparavant. Aussi, nous percevons à la suite de cette analyse, des mouvements qui s'inscrivent dans un processus de professionnalisation, mais aussi de déprofessionnalisation. Reste à envisager maintenant la vision des professionnels de la direction afin d'affiner ces résultats.

Bibliographie

- Abric, J.C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. (2 éd). Presses universitaires de France.
- Balleux, A., Perez-Roux, T. (dir.). (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation, *Recherches en éducation*, (11). <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. (3 éd). Presses universitaires de France.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, (35), 117- 132.
- Bourdoncle, R. (2007). « Autour du mot universitarisation ». *Revue Recherche et formation*, (54), 135-149. Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. (4 éd). Armand colin.
- Dupuy, R., Le Blanc, A. (2001). « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles ». *Connexions*, 76 (2), 61-79.
- Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants*. Editions EPS.
- Perez-Roux, T. (2012). « *Dynamique identitaires et transitions professionnelles : contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation* », [Note de synthèse en sciences de l'éducation pour l'Habilitation à diriger les recherches, Université de Nantes]. [Document inédit].
- Sorel, M., Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. L'Harmattan. Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

**DE LA PHILOSOPHIE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION COMME PHILOSOPHIE DU POLITIQUE.
CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DE CE QUE L'AVÈNEMENT DE LA DÉMOCRATIE FAIT AU
TERRITOIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

Camille Roelens*

* Université de Lille, INSPE-HDF

CIREL-Proféor (associé ECP et LIRFE, collaborateur scientifique CREM)

Mots-clés : philosophie politique de l'éducation, démocratie, modernité, individualisme, humanisme.

Résumé. Nous adoptons dans ce texte une perspective philosophique et une démarche intertextuelle, et y prolongeons une double intuition exprimée par Gauchet : éducation et formation sont un point d'observation privilégié pour identifier les nœuds de complexité de nos démocraties contemporaines comme société des individus ; dénouer ces derniers est la condition première de la construction d'un socle d'intelligibilité dans les domaines de l'éducation et de la formation. Nous présentons ici la démarche de philosophie politique de l'éducation telle que Gauchet l'a promue – seul ou avec Blais et Ottavi – et traçons quelques perspectives quant à la manière dont il nous semble que le territoire des sciences de l'éducation et de la formation peut offrir une hospitalité épistémologique remarquable au projet de se saisir de cette proposition intellectuelle pour tâcher de proposer une pensée globale de l'individualisme démocratique et de son accompagnement au XXI^{ème} siècle.

Quel territoire, profondément métamorphosé dans une période récente - l'adaptation récente de la carte correspondante avec l'adoption du nom de discipline « sciences de l'éducation et de la formation » nous paraissant en procéder -, la philosophie de l'éducation doit-elle pouvoir couvrir désormais pour bien saisir son objet ? Telle est ici l'interrogation fondamentale dont nous partons, et face à laquelle nous tenterons dans ce texte de soutenir deux thèses complémentaires. La première est qu'il s'agit ni plus ni moins aujourd'hui de se donner pleinement les moyens de penser de manière englobante ce qui permet le devenir humain de l'*homo democraticus* contemporain - soit quelque chose qui subsume l'instruction, l'éducation, les formations (professionnelle, continue...) dans leurs acceptions classiques, pour concevoir un processus englobant d'accompagnement et de médiation du devenir individu tout au long de la vie aujourd'hui. La deuxième est que la proposition philosophique de Gauchet, qui articule une démarche de compréhension englobante de la modernité démocratique et une démarche de philosophie politique de l'éducation, constitue une source d'inspiration particulièrement précieuse pour mener ce travail intellectuel. Le cœur de ladite proposition consiste à penser l'éducation et la formation au prisme de l'individualisme démocratique, et de faire en retour des domaines de l'éducation et de la formation des lieux problématiques et pratiques privilégiés pour comprendre la société des individus.

Notre approche sera ici fondamentalement conceptuelle, dialogique, et tout particulièrement intertextuelle, puisque nous souhaitons en particulier réunir et commenter les extraits clés de l'œuvre de Gauchet qui permettent le plus directement de comprendre et de mobiliser sa philosophie politique de l'éducation comme nous proposons de le faire.

Nous commencerons par présenter rapidement la philosophie politique de l'éducation telle qu'il en est donc question ici, et expliciterons certains de ses sous-jacents. Nous montrerons dans un deuxième temps comment elle nous paraît pouvoir permettre de reprendre à nouveau frais la question complexe de l'articulation du libéralisme, du (néo)tocquevillisme et de l'individualisme au prisme des enjeux d'éducation et de formation. Cela nous ouvrira ensuite sur les ressources que cette démarche offre pour penser le devenir soi-même à l'horizon de l'autonomie individuelle généralisée aujourd'hui. Une ouverture conclusive nous permettra de récapituler ce que les sciences de l'éducation et de la formation ont de spécifique à faire valoir en termes d'hospitalité épistémologique pour un projet de saisie globale de l'individualisme démocratique et de son accompagnement au XXI^{ème} siècle.

1. Quelle philosophie politique de l'éducation ?

Au sein du panorama de l'interdisciplinarité et de la multiréférentialité constitutives des sciences de l'éducation, Mialaret attribuait plus spécifiquement à la philosophie de l'éducation la tâche de contribuer de manière décisive

au « choix d'un ensemble cohérent d'objectifs dans la double perspective d'une cohérence interne (des objectifs entre eux), cohérence externe (cohérence avec d'autres positions philosophiques plus générales) » (1976/2017 : 83) et à la recherche des « conditions de possibilité de l'éducation, [soit] un certain nombre de principes au-delà desquels l'analyse ne peut remonter et sans lesquels l'éducation ne peut être » (84). On peut ici en partir.

Le travail de philosophie politique de l'éducation que Gauchet a mené avec Blais et Ottavi¹ (2002/2013, 2008, 2014/2016) investit clairement cette double responsabilité. Ces auteurs s'attachent à montrer que : 1° « la source dernière des problèmes auxquels nous avons affaire tient à la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (2002/2013 : 9), autrement dit à l'exigence faite désormais de mettre éducation et la formation « au service d'une autre philosophie de l'individu et de la société » (2014/2016 : 252) dont les droits fondamentaux des individus constituent le pivot et le principe de légitimité commun ; « ce sont les conditions de possibilité mêmes de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés » (2008 : 7), l'avènement de la démocratie hypermoderne imposent d'y repenser radicalement l'éducation et la formation.

Pour bien saisir l'importance de cette proposition, il importe de comprendre que, pour Gauchet, la philosophie politique (de l'éducation ou non) est à concevoir désormais comme philosophie *du* politique. Dans son lexique, « [ce que désigne *le* politique] ne relève pas proprement de ce qui définit l'ordre d'une communauté humaine, mais de ce qui lui permet d'exister – et de ce qui permet à des hommes de se constituer comme hommes à l'intérieur de cette communauté. Pour le dire en un mot très lourd mais qui est le seul adéquat : l'enjeu du politique est transcendantal. [...] Le politique est ce qui structure les communautés humaines en dernier ressort ; il est ce qui les fait tenir ensemble. Sauf que cela n'implique pas qu'il commande leur architecture ou qu'il dicte leur juste manière d'être. » (2005 : 552). Dans la modernité démocratique, « le politique reste instituant sans plus être déterminant » (553), autrement dit les réponses aux questions que l'humanité se pose dans son fonctionnement social le plus essentiel – comment éduquer, qu'est-ce qu'être adulte, par exemple – ne sont plus fournies toute armées par une instance collective qui aurait sans avoir à en douter toute légitimité pour cela. Bref, si « le problème interne de la démocratie [en quoi consiste cette ouverture et cette incertitude] définit l'actualité de la philosophie politique comme philosophie du politique » (537), il en va de même pour la philosophie de l'éducation et de la formation quand il s'agit de penser celles-ci dans un monde problématique, mouvant, incertain.

A ce titre, sa philosophie politique de l'éducation s'insère *mutatis mutandis* dans son projet intellectuel plus global d'*anthroposociologie transcendantale*. Par ce terme, Gauchet désigne « la perspective philosophique qui [...] semble se dégager de ce que nous avons appris au XX^{ème} siècle, à la fois du fait des avancées des savoirs sur l'homme et la société, et du fait de l'expérience historique elle-même » (2012 : 219), et qui vise à « lier aussi intimement qu'il est possible l'interrogation sur l'homme et l'interrogation sur la société (...), de pointer l'articulation indissoluble qui unit l'être-soi et l'être-ensemble » (224). Celle-ci peut conduire à juger que l'avènement, inédit à l'échelle de l'histoire humaine et pour l'instant assez concentré géographiquement, *des sociétés des individus* marque et provoque de concert une véritable mutation anthropologique (2004/2017) et l'entrée dans un nouvel âge, celui de l'humanité démocratique. La perspective intellectuelle qui s'ouvre sur cette base est donc de chercher à saisir la radicale nouveauté de l'expérience éducative et formative dans l'hypermodernité². Celle-ci semble destinée à se dégager à la congruence du libéralisme (en particulier politique) et du (néo)tocquevillisme³ tant ces mêmes sociétés sont marquées : 1° par ce que Gauchet nomme le *fait libéral* ou la *structure libérale* ; par le mouvement d'égalisation des conditions décrit en son temps par Tocqueville. La notion d'individualisme – autour des droits individuels dans le premier cas, de la notion d'individualisme démocratique dans le second – permet de les lier logiquement, mais aussi, en un sens, problématiquement s'agissant du domaine de la philosophie de l'éducation.

¹ Remarquons qu'un certain nombre des démarches connexes, – se réclament aussi d'une approche de *philosophie politique de l'éducation* – se développe dans un champ de publication francophone dans la même période, et parfois en dialogue avec cette proposition de Blais, Gauchet et Ottavi. Nous pensons en particulier aux travaux sur l'école, le libéralisme et les savoirs en démocratie de Frelat-Kahn (1996, 1999, 2008), à ceux sur la modernité, l'antimodernité et la crise de l'école de Statius (2009, 2016a, 2016b, 2020), et en fin à ceux de Foray, que nous retrouverons ci-après, sur l'autonomie, le monde commun et la laïcité (2008, 2016, 2020). Cet ensemble constitue un corpus qu'il est fécond de travailler de concert.

² Nous avons tenté quelques pas en avant dans cette direction (Roelens, 2019, 2020, 2021), mais l'ampleur de l'enjeu appelle ici un traitement beaucoup plus large et systématique, objet de nos travaux présents et à venir.

³ On pourrait dire, ici *des néotocquevillismes*, Audier (2004) ayant bien montré leur pluralité et leurs tensions éventuelles. Pour des raisons d'espace de textes, nous ne développons pas le point ici.

2. Libéralisme, néotocquevillisme, individualisme

En effet, la pensée de l'éducation et de la formation semble constituer quelque chose comme un "point de butée" du libéralisme politique, qui l'empêche souvent d'aller au bout des conclusions que ses prémices théoriques paraissent induire. Prenons ici quelques exemples. Constant peut ainsi dans le même texte affirmer avec force que le « but des modernes est la sécurité dans les jouissances privées ; et ils nomment liberté les garanties accordées par les institutions à ces jouissances » (1819/1997 : 603) et qu'il « faut que les institutions achèvent l'éducation morale du citoyen » (618-619), soit un premier propos anti-paternaliste et un autre qui l'est clairement. Tocqueville écrit pour sa part : « Si l'inégalité créée seulement par la loi est si difficile à déraciner, comment détruire celle qui semble, en outre, avoir ses fondements immuables dans la nature elle-même ? » (1835/1981 : 456). Il reconduit ainsi en creux le schéma de la hiérarchie des sexes et des générations – présumée "naturelle" – qui structure les conceptions traditionnelles de l'éducation, alors même qu'il décrit par ailleurs un irrésistible mouvement d'égalisation des conditions. Mill, anti-paternaliste historique du libéralisme politique s'il en est un, ne craint pas d'affirmer : « sur lui-même, sur son corps et son esprit, l'individu est souverain. [C]ette doctrine n'entend s'appliquer qu'aux êtres humains dans la maturité de leurs facultés. Nous ne parlerons pas ici des enfants, ni des adolescents des deux sexes en dessous de l'âge de la majorité fixé par la loi. Ceux qui sont encore dépendants des soins d'autrui doivent être protégés contre leurs propres actions aussi bien que contre les risques extérieurs » (1859/ 1990 : 75). Plus proche de nous - et sans être une théoricienne libérale à proprement parler - Arendt, en un sens, synthétise le type de mouvement de pensée que ces auteurs libéraux semblent mettre en œuvre. Elle salue ainsi la modernité politique occidentale et démocratique comme avènement de l'« ordre égalitaire » (1961/1972, p.123), avant de souligner son caractère, selon elle, puissamment destructeur dans l'éducation, ce pourquoi nous devrions « fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines » (250). Or il semble bien qu'une telle prescription, à supposer qu'on puisse la juger souhaitable : 1° se soit révélée impraticable ; 2° ne corresponde pas à l'exigence posée ci-dessus par Mialaret de cohérence des positions philosophiques soutenues en éducation avec un ensemble de positions philosophiques plus générales, en particulier dans les domaines politiques et éthique.

« Frappant exemple, écrit Gauchet à propos de l'attitude de Tocqueville sur ce point, du recul d'un auteur à l'égard de ses propres prémisses intuitives, au contact d'une difficulté décisive [...] Frappant exemple surtout d'une reconduction d'une manière ancienne de juger par celui-là même qui en discerne avec le plus d'acuité l'irrévocable effacement. » (2005 : 361). Telle est ce que nous proposons d'appeler la "leçon de Tocqueville", avertissement méthodologique sans frais à notre sens. Ramenée à son épure, celle-ci nous invite à lutter contre toute tendance à céder à la panique morale (Ogien, 2004) devant la hardiesse des conclusions qu'induirait une exigence de cohérence interne avec des principes démocratiques revendiqués et de cohérence externe avec les démocraties contemporaines telles qu'elles sont pour penser aujourd'hui les mutations de l'éducation et de la formation.

Invincible pourtant est, dans la perspective de philosophie politique de l'éducation esquissée par Gauchet, la logique et la dynamique adossées au principe de légitimité individualiste qui nous poussent toujours davantage à voir dans l'enfant – et plus globalement dans tout être vulnérable en cours d'éducation et/ou de formation - « un individu essentiellement autonome en droit, et exigeant d'être traité comme tel. Les apôtres du "bon sens" auront beau faire pour nous persuader du caractère indépassable de la condition de minorité que personne n'ignore, ils ne pourront rien contre la reconnaissance opérante qui nous pousse, et toujours plus avant, à nous redécouvrir nous-mêmes sous les traits de ce que nous ne sommes apparemment pas, et qui invinciblement constitue l'enfant en égal » (2005 : 363). La question n'est donc pas si ce statut d'individu autonome doit être généralement attribué en droit – l'affaire est entendue – mais comment étayer au mieux son assomption en fait.

La distinction de l'autonomie de droit et du devenir autonome de fait, de l'*autonomie structurelle et de l'autonomie substantielle*, sont ainsi au cœur du portrait de la société des individus que brosse Gauchet (2017 : 487-632). Le principe de légitimité moderne, - les droits de l'homme – s'y diffracte en un système et une économie de la légitimité individualiste dont les deux traits les plus décisifs sont : 1° un « double mouvement de socialisation de l'individu et d'individualisation du social » (532), le politique devenant infrastructural et chargé de soutenir l'autonomie singulière "par le bas" – par l'état-social et les institutions éducatives et formatives, en particulier - et non de commander aux êtres "par le haut" ; 2° une attribution généralisée du statut d'individu de droit qui doit ensuite faire l'objet d'une appropriation subjective singulière, qui n'a rien d'évident, pour chaque individu singulier. Bref, sur la base d'une individuation biologique et d'une individualisation juridique données,

chacun a désormais) à assumer – en interaction avec d'autres sujets humains et des ressources culturelles – son individuation psychique et son individualisation sociale. Ce défi à un nom plus bref : celui de devenir soi-même.

3. Devenir soi-même aujourd'hui

Or, pour penser ce devenir soi-même dans la démocratie et saisir ce qu'est la condition spécifique de l'*homo democraticus* au XXI^{ème} siècle, Gauchet nous propose en un sens de cheminer à *partir de Tocqueville et avec lui* quant à un certain nombre d'inspirations, mais aussi *au-delà* de ce que Tocqueville lui-même pensait possible, soit jusqu'à une éducation et à une formation appréhendée comme substantiellement saisie par l'individualisme démocratique. Nous restituons ci-après - en quelques extraits significatifs de textes importants, publiés pour la plupart dans *Le Débat*, que nous faisons le choix de citer *in extenso* car ils donnent vraiment à notre sens les "clés" de la philosophie politique de l'éducation gauchetienne - la manière dont on peut "refaire" ce cheminement dans la bibliographie de Gauchet.

« S'il est ainsi de puissants motifs de crise à la novation pédagogique telle qu'elle s'est développée depuis le début de ce siècle, écrit-il ainsi que "L'école à l'école d'elle-même", c'est notamment du côté de contradictions inhérentes au déploiement de l'individualisme démocratique qu'il convient de les chercher. e même la réarticulation du dispositif scolaire en train de s'ébaucher gagne-t-elle en signification à être rapportée aux contraintes dynamiques découlant du mode de composition paradoxal d'une société d'individus. L'un des intérêts de la démarche est de nous apprendre en retour quelque chose sur l'individualisme en général » (1985 : 56).

Sur cette base, et donc dans l'identification de ce défi jamais achevée du devenir-soi-même aujourd'hui, Gauchet tente de repenser la notion même de formation pour la rendre capable de subsumer les exigences mêmes d'instruction et d'éducation. « La formation, telle que j'essaie d'en faire sentir l'originalité, demande davantage, sans rien renoncer à ce qui précède. Au-delà de l'acteur social, c'est à l'individualité concrète qu'elle s'intéresse. Elle met l'accent sur le développement des capacités de la personne dans l'optique d'une individualisation de la construction de soi au cours de la période initiale de l'existence. Elle se préoccupe essentiellement des moyens de devenir soi-même, les pouvoirs de l'acteur social étant supposés découler de cet épanouissement subjectif » (2004a : 36).

Cette prime avancée dans le raisonnement, en un sens, ouvre autant de problématiques vives que de perspectives heuristiques. « Jamais la demande de formation n'a été aussi grande, et la préoccupation de l'assurer à tous (par exemple aux enfants handicapés) aussi forte. Cette foi va jusqu'à se projeter dans l'idée d'une "formation tout au long de la vie". Idéalement, on n'a jamais fini d'accroître son potentiel. Jamais, pourtant, on n'a aussi peu su quel contenu donner à cette formation et par quelles voies la faire passer. [...] Cette préparation à un avenir foncièrement personnel bouscule les dispositifs reçus, y compris les plus avancés, sans apporter un programme qui lui serait adéquat. [...]. Comment concevoir une formation à soi en vue d'un pour soi futur ? » (44).

La moindre des conséquences de ces mutations n'est pas d'engendrer une reconfiguration en profondeur des conceptions possibles des âges de la vie et de leur traversée à l'échelle d'une existence individuelle. « Le régime antérieur d'entrée dans la vie maintenait les jeunes sous tutelle pour leur faire accumuler les moyens de fonctionner comme des individus. C'était sa contradiction qui a fini par le faire exploser. Les mineurs ont voulu jouir plus tôt de la majorité à laquelle on les préparait. Le régime qui lui a succédé ne connaît plus ces tensions, puisqu'il attribue d'entrée l'individualité aux nouveaux venus. Mais ce faisant, il leur rend difficile de devenir pour de bon des individus, d'acquérir concrètement les moyens de remplir ce rôle qui leur est socialement reconnu. C'est le contraste troublant dont la société actuelle offre le spectacle. La force officielle du principe individualiste n'y a d'égale que la faiblesse des ressorts intimes qui seraient nécessaires aux acteurs pour lui prêter corps. Comme si le triomphe de l'atome formel s'accompagnait du déclin du moi réel. » (2004b : 120)

Bref, « on ne saurait trop souligner l'importance énorme du parachèvement de la révolution de l'égalité pour la pensée de l'enfant. Il va falloir penser sa différence, désormais, sur fond de ressemblance et d'identité de nature. [...] Il s'agit de concevoir à la fois une humanité pleinement constituée chez l'enfant et cependant à former. Il y va d'un nouveau paradigme en train de se chercher » (2015 : 163). an s cette perspective, s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là: qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions ? » (ibid.).

Ainsi, le complément indispensable de la philosophie politique de l'éducation d'inspiration gauchetienne pour qui souhaite se l'approprier nous paraît être de disposer d'une pensée substantielle du devenir autonome et de ses conditions de possibilités dans leurs complexités, ce que Foray a à notre sens exemplairement proposé (2016), et que nous évoquerons donc succinctement pour finir. Cet auteur définit l'autonomie individuelle comme la « capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde » (19). Il faut pour cela pouvoir agir, choisir et penser par soi-même, ce qui désigne les trois dimensions complémentaires de l'autonomie : fonctionnelle (savoir-faire et indépendance économique) ; morale (choisir une « vie bonne ») et intellectuelle (compréhension et culture) (19-22). L'autonomie est singulière, vulnérable (34-35), conditionnée, distincte de l'indépendance. Son accès au statut de but de l'éducation en démocratie « dépend du pluralisme caractéristique des sociétés libérales contemporaines » (66).

Or les lieux où le devenir autonome peut déployer ses tours et détours, et les relations qui viennent le soutenir, sont eux-mêmes pluriels, Foray synthétisant cela en disant que l'autonomie est *multi localisée*. Elle se déploie en particulier dans une vaste diversité de relations aux autres et à soi-même. Nul, par exemple, ne devient autonome uniquement en famille ou à l'école, ou encore en relation exclusive avec un seul éducateur ou formateur. Les expériences vécues, y compris seul ou avec ses pairs, ou dans une multitude de relations plus ou moins informelles et fugaces, compte également. Faire fond sur les *appuis de socialisation intellectuelle* (Foray, 2016 : 141) qu'offre l'immersion dans un monde de culture est aussi essentiel.

Il est possible de retrouver ici une intuition également présente chez Gauchet selon laquelle une ressaisie contemporaine de la notion allemande de *Bildung* (2004a) pourrait être nécessaire pour faire justice à tout ce qui, dans l'appropriation en fait du statut de sujet autonome attribué en droit, excède les limites des éducations intentionnelles et institutionnelles. Ainsi que le rappelle Fabre, « la signification de la *Bildung* culmine dans son caractère antiréductionniste. Elle interdit de ramener la formation à un apprentissage technique ou à une adaptation utilitaire dans un cadre institutionnel donné. Se former engage tout l'être dans ses dimensions physiques, affectives, conatives, intellectuelles et même spirituelles, dans une quête existentielle faite à la fois de problèmes et d'épreuves. Pour la *Bildung*, l'existence est formation » (Fabre, 2019 : 199). C'est cette existence dans des sociétés hypermodernes et démocratiques des individus, originalité radicale au sein de la trajectoire humaine dans ce que nous en connaissons, que les sciences de l'éducation et de la formation doivent ainsi, désormais, pouvoir saisir.

4. Ouverture conclusive

A l'aune de ce qui précède, il est possible de soutenir qu'un enjeu intellectuel essentiel pour les pensées de l'homme et de la société au XXI^{ème} siècle consiste en l'articulation d'une pensée globale de l'individualisme démocratique et de son accompagnement optimal. Relever ce défi exige de « refondre nos outils intellectuels » (Gauchet, 2003 : 489), et de savoir identifier et traiter des questions politiques et socialement vives de notre temps dans un double horizon d'intelligibilité accrue, de progrès heuristique et de capacités herméneutiques augmentée d'une part, de capacité de mise de cette démarche philosophie au service de perspectives pratiques et appliquées d'autre part.

Les sciences de l'éducation et de la formation nous paraissent aujourd'hui être l'un des territoires privilégiés depuis lequel le projet du déploiement d'un humanisme ainsi renouvelé et d'une pensée à la fois fondamentale et englobante de la société des individus, tous deux intégrant cette double contrainte du politique et des méandres du devenir soi-même, peuvent être entrepris. En effet, elles sont d'origine conçues selon l'idée-force qu'« une étude complète du phénomène social "éducation" doit faire appel à toutes les disciplines susceptibles d'appréhender ce phénomène dans toutes ses dimensions et sous tous ses aspects » (Mialaret, 1976/2017 : 94-95), ce pourquoi elle « ne constituent pas un domaine fermé ne vivant que sur ses propres ressources » (96). « La pluridisciplinarité interne constitue la clef de voûte de l'unité et de l'autonomie [de ce champ précisément parce que l]explication pluridisciplinaire est [...] essentielle [...] étant donnée la complexité des phénomènes à analyser, à expliquer » (97). Voilà pourquoi « une culture générale de base est indispensable si l'on veut, par la suite, analyser et expliquer les phénomènes d'éducation en tenant compte de toutes leurs coordonnées » (99). Mialaret plaide en son temps – pour qui travaille intellectuellement dans ce cadre académique – « en faveur d'une culture générale en sciences de l'éducation qui [...] permet à un individu de prendre contact avec presque tous les domaines de l'activité scientifique contemporaine et ouvre les perspectives sur l'ensemble des problèmes que se pose l'homme en ce début d'un nouveau millénaire » (ibid.).

Sans doute ne saurait-on aujourd'hui que renchérir sur la pertinence de son ambition, et tout ce qui peut permettre de la mieux expliciter et assumer – ce qui passe par l'onomastique sans s'y limiter – est assurément bienvenu pour la clarification de cette responsabilité comme pour la visibilité sociale de cet espace où elle peut être assumé.

Bibliographie

- Arendt, H. (1961/1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Audier, S. (2005). *Tocqueville retrouvé. Genèse et enjeux du renouveau tocquevillien français*. Paris : Vrin / EHESS.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014/2016). *Transmettre, apprendre*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.
- Constant, B. (1997). *Écrits politiques. Textes choisis, présentés et annotés par Marcel Gauchet*. Paris : Gallimard.
- Fabre, M. (2019). Bildung. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 197-199). Toulouse : ERES.
- Foray : (2008). *La laïcité scolaire : autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Berne : Peter Lang.
- Foray : (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.
- Foray : (2020). *La laïcité*. Saint-Étienne : Presses universitaires de Saint-Étienne.
- Frelat-Kahn, B. (1996). *Le savoir, l'école et la démocratie*. Paris : Hachette.
- Frelat-Kahn, B. (1999). *L'école en France et la pensée libérale*. Paris : Ellipses.
- Frelat-Kahn, B. (2008). Le libéral : cet "autre". *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41(2), 45-60.
- Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. *Le Débat*, 37, 55-86.
- Gauchet, M. (2003). *La condition historique*. Paris : Stock.
- Gauchet, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, 132, 27-44.
- Gauchet, M. (2004). L'enfant du désir. *Le Débat*, 132, 98-121.
- Gauchet, M. (2004/2017). Conclusion : vers une mutation anthropologique ? (Entretien avec Nicole Aubert et Claudine Haroche). In N. Aubert (Ed.), *L'individu hypermoderne* (pp. 405-420). Toulouse : Erès.
- Gauchet, M. (2005). *La condition politique*. Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. (2012). Vers une anthroposociologie transcendantale. In *L'Anthropologie de Marcel Gauchet* (pp. 219-236). Paris : Éditions Parole et Silence.
- Gauchet, M. (2015). L'enfant imaginaire. *Le Débat*, 183, 158-166.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Paris : Gallimard.
- Mialaret, G. (1976/2017). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mill, J. S. (1859/1990). *De la liberté*. Paris : Gallimard.
- Ogien, R. (2004). *La panique morale*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Roelens, C. (2019). Vers un individualisme substantiel : images de l'enfant et sagesse de l'individualisation. Une lecture de Marcel Gauchet. *Le Télémaque*, 56, 43-55.
- Roelens, C. (2020). Former au vivre-ensemble dans une société des individus, est-ce possible ? *Penser l'éducation*, n° 47, 69-94.
- Roelens, C. (2021). Enfance (de l'humanité démocratique). *Le Télémaque*, 61.
- Stadius : (2004). Les difficultés de la transmission en régime démocratique. *Le Télémaque*, 26, 69-78.
- Stadius : (2009). *De l'éducation des modernes. Réflexions sur la crise de l'école à l'âge démocratique*. Paris : L'Harmattan.
- Stadius : (2016). L'expérience démocratique de l'éducation : pistes de réflexion. *Le Télémaque*, 50, 73-78.

Staius : (2016). *Voyages en démocratie. Volume 1. Regards français sur le processus démocratique*. Paris : Kimé.

Tocqueville, A. d. (1835/1981). *De la Démocratie en Amérique (tome 1)*. Paris : Garnier-Flammarion.

LE TERRITOIRE AU CŒUR DE LA DIMENSION POLITIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Magali Roux

Université de Lorraine
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : territoire, action publique, formation professionnelle, régulation, développement

Résumé. Cette communication s'appuie sur un travail mené dans le cadre d'une thèse qui porte sur le rapport entre territoire et formation. Nous présentons tout d'abord les résultats de notre analyse qui montrent en quoi et comment s'articulent quatre éléments constitutifs de la dimension politique de formation professionnelle : territoire – positionnement des acteurs de la formation – régulation - potentialités de développement. Puis, nous revenons sur la manière selon laquelle les contours du territoire, considéré comme espace d'exercice de l'action publique et espace de vie des acteurs qui le constituent, évoluent et se transforment. Enfin, nous interrogeons la place du positionnement des acteurs du champ de la formation dans les processus de régulation et de développement des territoires. Pour conclure, il s'agit de se demander en quoi la légitimité de ces acteurs dans l'action publique et dans le développement territorial est un enjeu majeur de la transformation des référentiels de pensée et de langage commun aux acteurs du champ de la formation.

Nous interrogeons ici le territoire et la dimension politique de la formation sous l'angle de l'action publique, en m'appuyant sur les travaux que nous avons réalisés dans le cadre de notre thèse. Elle interroge le rapport entre formation professionnelle et territoire, et soulève la question des potentialités de développement à l'œuvre dans cette tension. Ce travail de recherche a été mené de 2013 à 2018 dans un contexte de réformes de la formation professionnelle et des territoires (la réforme de la formation de 2014 et celle des territoires avec la loi NOTRe de 2015), en appui sur une convention CIFRE, dont l'employeur et commanditaire était le Conseil Régional Grand Est. Nous nous sommes demandée en quoi les politiques de professionnalisation des acteurs de la formation s'inscrivaient dans la construction et la transformation du territoire.

Pour répondre à cette question, Nous avons croisé plusieurs champs conceptuels tels que l'interactionnisme, la sociologie des groupes professionnels, l'analyse des politiques publiques, les théories socio-économiques du développement. Dans cette perspective interactionniste (Strauss, 1992) et transactionniste (Remy, 2020) de l'action publique (Hassenteufel, 2011), nous avons associé, sur un plan méthodologique, observation participante, entretiens individuels et collectifs et analyse d'un corpus de données institutionnelles.

C'est en appui sur ce travail que nous allons ici nous intéresser à la dynamique d'action publique et de développement territorial de la formation des adultes. Nous allons tout d'abord préciser ce que nous entendons par territoire, puis nous précisons les dynamiques de régulation à l'œuvre dans le rapport formation/territoire. Enfin, nous interrogerons la manière avec laquelle les acteurs de la formation se positionnent dans l'action publique et le développement territorial. Pour terminer nous mettrons en perspective la dynamique d'action publique de la formation et les tensions qui apparaissent pour les acteurs de la formation.

1. Approche interactionniste du territoire

Il s'agit de voir le territoire comme « système et mise en synergie d'acteurs individuels et institutionnels » (Ferrand, 2007). Sortir d'une définition figée du territoire permet de le considérer à travers la dynamique qu'il met en œuvre.

Selon Hannah Arendt (1993), « la politique prend naissance dans l'espace-qui-est-entre-les hommes, [...] La politique prend naissance dans l'espace intermédiaire et elle se constitue comme relation. » (Arendt, 1993 : 33). C'est bien cet espace de mise en relation des hommes permettant de penser leur pluralité qui nous intéresse.

On peut alors regarder les dynamiques de développement du territoire à partir du concept d'interaction et de sa dimension productive et transformative. En effet, l'homme n'est pas un simple observateur du monde dans lequel il vit et il n'est pas uniquement soumis à des lois sociales et physiques extérieures à lui-même. L'homme est autant acteur de son environnement qu'il en est le produit (De Queiroz & Ziotkowi, 1997 : 15).

Ainsi sur le plan du rapport entre individu et société, non seulement ils sont interdépendants mais ils sont constitutifs les uns des autres. Les interactions s'expriment ainsi à travers le positionnement des acteurs et leurs motivations. Et les caractéristiques d'un territoire se dessinent alors grâce aux confrontations de positionnements, d'attentes et d'intérêts.

2. Dynamiques de régulation à l'œuvre dans le rapport formation-territoire

Nous allons ici questionner les dynamiques de régulation à l'œuvre dans le rapport formation-territoire, en revenant sur la mouvance instituée par les réformes successives et l'évolution des enjeux de la formation. Puis nous précisons comment se traduit cette mouvance dans les activités des acteurs territoriaux.

2.1. Formation et territoire dans une dynamique de régulation

La formation est un champ professionnel qui est traversé par des réformes de manière régulière et qui inscrit ses actions avec et dans les territoires qui évoluent avec cette mouvance. En effet, le champ de la formation a traversé quatorze réformes depuis 1971. Les réformes semblent tre devenues des éléments constitutifs de ce champ. Quatre réformes se sont succédé entre 2004 et 2018, marquant ainsi sa forte dynamique de reconfiguration.

On voit à travers ces réformes que le législateur a réaffirmé la place de la formation professionnelle au cœur des défis économiques et sociaux. Il est attendu de la formation qu'elle participe à développer la compétitivité des entreprises, les compétences des individus et qu'elle soutienne leur mobilité professionnelle, tout en luttant contre le chômage. Par exemple, on peut voir dans le détail du plan de relance de septembre 2020 qu'une enveloppe de plus de 15 milliards d'euros est dédiée aux mesures axées sur la formation professionnelle, les jeunes, la sauvegarde de l'emploi et le handicap. Il est attendu que celles-ci agissent efficacement dans la lutte contre le chômage et qu'elles favorisent la croissance économique.

On voit bien alors que le champ de la formation est dépendant des évolutions des politiques publiques. Cela le rend particulièrement mouvant et évolutif parce les instruments construits dans le cadre des réformes bousculent les pratiques des acteurs, modifient leurs périmètres d'action ainsi que leurs manières d'agir et d'interagir entre eux. Quand nous parlons d'instruments de régulation, nous pensons à l'institutionnalisation du Droit Individuel de Formation en 2004, puis la création du Compte Personnel de Formation (CPF), l'attribution de l'activité de Conseil en Evolution Professionnelle en 2014 et la monétarisation du CPF en 2018 et la création de France Compétences. Tous ces outils politiques ont fortement impacté les missions, activités et interactions des acteurs de la formation et reconfiguré les interactions territoriales.

Prenons l'exemple de la monétarisation du CPF. Il est aujourd'hui mobilisable non plus à partir d'un certain nombre d'heures de formation capitalisées mais à partir d'euros distribués. Les études montrent bien que le volume financier maximal dont peuvent bénéficier les actifs ne couvre pas totalement le cot d'une formation, à moins de monter un projet dans lequel abondent les entreprises ou les branches ou Ple Emploi. Cela contraint les actifs et les acteurs de la formation à construire sur les territoires des projets à partir de modalités de financement partenariales. Cette ingénierie financière partenariale est d'autant plus nécessaire que le CPF vise à financer des blocs de compétences qui s'articulent les uns aux autres et dont les certifications peuvent se combiner étape par étape.

Ces modes de régulation formels génèrent des transformations dans les rôles des acteurs, et reconfigure les modes partenariaux et les activités des territoires.

2.2. Formation et territoire dans une dynamique de régulation

Le territoire est ainsi en action et inscrit dans une forme de mouvance constante. Cette mouvance s'observe aussi dans le travail des acteurs territoriaux. Dans le cadre de la décentralisation, les Conseils Régionaux se sont vus confier la mission de pilotage et de coordination des politiques régionales de formation. Nous avons interviewé trois acteurs d'un Conseil Régional dont les activités étaient dédiées à la mise en œuvre d'une politique de professionnalisation des acteurs de la formation.

Nous avons pu analyser que l'incertitude fait partie du cadre de travail des agents territoriaux et qu'ils font face constamment à la nécessité d'ajuster leur travail aux évolutions des politiques publiques. Ces dynamiques de changement leur demandent de faire preuve de grandes capacités d'analyse et d'adaptation pour agir et répondre au mieux à leur mission. En effet, leur travail est encadré et orienté par la mise en application des lois au fur et à mesure de leur adoption et donc par la mise en œuvre de réformes successives. Les orientations stratégiques de cette collectivité dépendent aussi fortement des élections régionales. Ils doivent donc constamment ajuster les modalités de déploiement de leurs actions à ces éléments réglementaires et législatifs.

Par exemple, les réformes de 2014 et 2018 ont renforcé la mission des Conseils régionaux envers les demandeurs d'emploi et il est attendu des acteurs territoriaux de se positionner encore plus dans des actions de coordination des organismes de formation avec les acteurs de l'emploi et du territoire dans l'objectif de mettre en œuvre des dispositifs qui sécuriseraient les parcours des citoyens. Pour ce faire, de nouveaux espaces formels ont été créés.

Et la complexité et l'opacité de la configuration du champ demandent aux agents de la Région un gros travail de mobilisation des acteurs pour tenter une concertation territoriale.

Ce qui est intéressant ici à travers ces prescriptions de partenariat et de coordination, c'est que le territoire n'est plus uniquement considéré comme un *objet* de développement mais comme *sujet* de développement. Désormais, on voit bien que l'action publique territoriale commence à se penser différemment, c'est-à-dire plus uniquement de manière verticale en termes de pilotage du développement d'un territoire par une institution décentralisée, mais aussi à partir de modalités collectives d'élaboration de réponses à des objectifs de changement auxquels participent les acteurs de la formation.

Nous pensons par exemple à la participation des acteurs aux CREFOP (Comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle). Le site de la région Grand Est indique qu'il s'agit du lieu de la gouvernance quadripartite en région. Il est composé de l'Etat, de la Région, des organisations patronales et des organisations représentantes des salariés et les opérateurs régionaux de l'orientation, de la formation et de l'emploi. Il a pour mission générale d'assurer la coordination entre les acteurs des politiques d'orientation, de formation professionnelle et d'emploi ainsi que la cohérence des programmes de formation dans la région.

3. Positionnement des acteurs de la formation dans l'action publique et le développement territorial

Maintenant que nous avons vu que ce champ était complexe, évolutif, dépendant des politiques publiques, nous pouvons nous demander quel est le positionnement des acteurs de la formation dans l'action publique et le développement territorial.

Nous avons réalisé des entretiens individuels et collectifs auprès d'une vingtaine d'acteurs de la formation : des représentants d'organismes de formation, des formateurs, des financeurs. Certains d'entre eux indiquaient ne pas être suffisamment reconnus dans leur rôle vis-à-vis du développement des territoires. Et par ailleurs, il y avait une véritable intention des acteurs territoriaux d'impliquer les acteurs de la formation dans les démarches de concertation et de construction des dispositifs. C'est pourquoi une partie de la commande de la CIFRE consistait à constituer un réseau d'acteurs sur le territoire pour analyser des besoins de professionnalisation des acteurs de la formation de manière concertée.

Pour réfléchir au rôle des acteurs de la formation dans l'action publique, nous partons de l'idée développée par Hassenteufel (2011) que l'action publique est une construction collective d'acteurs en interaction. Il s'agit en

effet de considérer que les politiques publiques de la formation sont produites non seulement par l'État et les instances décentralisées, mais aussi par un ensemble d'acteurs publics et privés.

Nous nous appuyons sur la théorie de la régulation sociale (Reynaud, 2003) pour garder à l'esprit que la régulation est complexe par la multiplicité de ses mécanismes et la pluralité des acteurs qui y participent. Ce sont les manières avec lesquelles les acteurs agissent et construisent de « règles du jeu » qui constituent ces dynamiques de régulation. Elles se traduisent dans les décisions que les acteurs prennent pour mener leurs activités et dans le sens qu'ils leur donnent.

Et la régulation ne vise pas la complétude d'un système. L'action publique ne mène pas toujours à un maintien de l'ordre ou à un ajustement face à des dysfonctionnements d'un système. Il y a une part d'imprévisibilité et d'indétermination dans les jeux sociaux qui amène de l'incertitude dans l'action publique. La transformation des règles fait partie intégrante des processus de régulation. Donc, la structure du jeu se transforme face aux évolutions des contextes et aux changements de positionnements des acteurs et de leurs modes d'actions.

4. Dynamique d'action publique de la formation

A partir du schéma ci-dessous issu de nos résultats de notre travail de thèse, nous allons montrer comment comprendre la dynamique d'action publique de la formation en lien avec le développement du territoire. Puis nous en pointerons plus spécifiquement ses enjeux en termes de tensions et de potentialités de développement du territoire

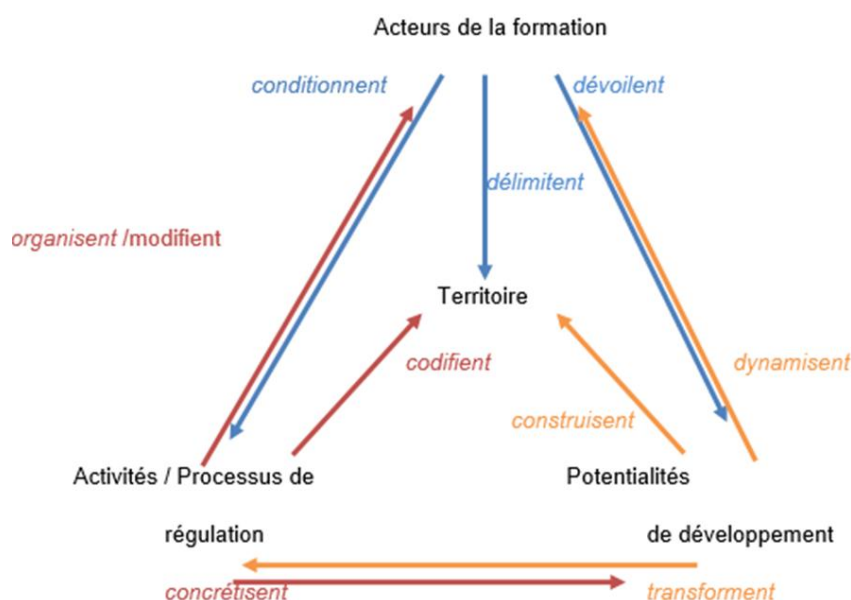


Figure 1 : Dynamique d'action publique de la formation

La dynamique d'action publique se traduit par une articulation et une interdépendance des positionnements des acteurs dans le champ de la formation avec les processus de régulation et avec les potentialités de développement. Cette dynamique agit sur le territoire en participant à le délimiter, le construire et le codifier.

La manière avec laquelle les acteurs agissent et interagissent donnent à voir comment ils se représentent leur rôle et leur place dans le territoire. Pour certains, c'est la revendication de participation à l'action publique à travers leurs activités d'accompagnement à l'insertion, pour d'autres c'est le développement d'une forme de progrès technique et concurrentiel, pour d'autres encore c'est le développement de la culture scientifique et technique, pour d'autres c'est la reconnaissance des savoirs d'expériences...).

Ensuite, les acteurs de la formation participent à travers leurs activités à orienter les politiques publiques. Prenons l'exemple de l'AFEST (Actions de Formation En Situation de Travail) qui illustre bien le passage d'un mécanisme informel d'action publique réalisé par les acteurs de la formation à un instrument de régulation formel inscrit dans la loi. La loi de 2018 a spécifié les conditions de mise en œuvre d'une action de formation en situation de travail. On les retrouve dans le code du travail. L'article D. 6313-3-2 détaille des modalités de

formation qui trouve leurs origines dans les pratiques des acteurs : l'analyse de l'activité de travail, la désignation d'un formateur pouvant exercer une fonction tutorale, la mise en place de phases réflexives, la réalisation d'évaluations. Cette logique de formation en appui sur l'activité de travail est déjà à l'œuvre depuis longtemps, dans les années 70, 80, c'était même une des forces de l'éducation permanente. On voit bien ici que la manière avec laquelle les acteurs de la formation appréhendent et mobilisent les situations de travail a eu une influence sur la conception et la mise en œuvre des politiques régionales de formation.

Réciproquement, les actions de régulation agissent sur les acteurs, qui ajustent leur positionnement aux nouvelles formes d'organisation du champ, comme on a pu le voir avec l'impact des réformes qui les a obligés à travailler autrement dans le montage de projets de formation. Et finalement il est particulièrement intéressant à noter que ces mouvements de régulation sociale auxquels participe la formation sont toujours tournés vers des potentialités de développement. Nous parlons ici des possibilités éventuelles de transformation. C'est-à-dire des objets susceptibles de prendre corps sous l'impulsion d'intentions et de volontés de changement des acteurs de la formation.

Elles sont poursuivies de deux manières. D'une part, elles se construisent avec un cadre formel au niveau des politiques publiques. Par exemple, l'appel à projet 2019 de la région intitulé « objectif emploi », donne un cadre pour faire émerger et concrétiser des potentialités de développement permettant de développer l'approche compétences dans les parcours de formation et d'insertion dans l'emploi. D'autre part, elles se réalisent également de manière informelle à partir des activités et mouvements d'acteurs sur les territoires. Elles naissent dans ce cas d'interactions entre des acteurs qui génèrent de nouvelles marges de manœuvre et ouvrent sur des opportunités d'action. Par exemple, un organisme de formation qui accompagne une entreprise dans la construction d'une école interne va potentiellement développer l'organisation du travail de cette entreprises, les compétences des salariés et de l'entreprise mais également les contours du territoire par cette nouvelle activité. Et enfin la manière avec laquelle ses potentialités vont se concrétiser, va transformer les activités des acteurs de la formation et donc leur positionnement vis-à-vis du territoire.

Conclusion

Pour conclure, nous avons vu que les acteurs de la formation participent aux transformations en lien avec les enjeux de développement économique et social. Ils sont tournés vers ce qui se développe, s'apprend et se construit au niveau individuel, collectif et territorial. Ils participent à l'action publique à travers l'inscription du champ de la formation dans des mécanismes formel et informel de régulation sociale.

Une tension apparaît alors. Même si l'utilité sociale de la formation est de plus en plus reconnue dans les politiques publiques, le rôle des acteurs de la formation dans le développement du territoire pourrait être davantage reconnu. De plus, les acteurs de la formation restent tributaires des cadres coopératifs prescrits et organisés par l'Etat pour s'assurer de la mise en cohérence des différentes actions sur les territoires. Et face aux changements récurrents des règles du jeu générés par les réformes et dans un contexte sanitaire et social particulièrement éprouvant, les acteurs de la formation sont confrontés davantage à des situations d'incertitude et à un sentiment d'insécurité. L'identité professionnelle des acteurs de la formation apparaît donc comme un enjeu majeur car ils ont besoin de s'accrocher à ce en quoi ils croient pour donner du sens à leurs actions. C'est leur légitimité à agir dans l'action publique qui est en question.

Il s'agit pour les acteurs de la formation de retrouver des espaces informels de concertation leur permettant faire évoluer leurs référentiels de pensée communs, c'est-à-dire d'« espace de sens qui donne à voir le monde » (Muller, Leca, Thoenig, 1996 : 100), de repérer leurs marges de manœuvre et de réinventer leurs pratiques.

Bibliographie

- Arendt, H. (1993). *Qu'est-ce que la politique ?* Trad. Courtine-Denamy, Paris : Editions du Seuil.
- Ferrand, J-L. (2007). Le « territoire » : paysage à définir, *Actualité de la formation permanente*, 206,7-15.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Muller, P., Leca, J., Majone, G. et al. (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 1, 96-133

- Queiroz De, J. M., Ziotkowki, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rémy, J. (2020). *La transaction sociale : Un outil pour dénouer la complexité de la vie en société*. Paris : Érès.
- Reynaud, J. D. (2003). Réflexion : Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud, La Découverte, Paris*, 103-116.
- Strauss, A. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Ed. Métailié.

Thématique : Ruralité

L'ÉCOLE AU PRISME DE L'ESPOIR : MOBILISATION, TRANSFORMATION ET NÉGOCIATION. LE CAS DE PETITES ÉCOLES EN MILIEU RURAL AU QUÉBEC

Olivia Roy-Malo*

*Université Laval
Département d'anthropologie
Université de Paris
URMIS (URM 8245)

Mots-clés : écoles rurales, espoirs sociaux, projets pédagogiques distinctifs, anthropologie de l'éducation, Québec

Résumé. Au Québec, de nombreuses écoles primaires doivent composer avec les conséquences d'une transformation des territoires ruraux marquée, entre autres, par une importante baisse démographique. Ceci se traduit par un petit nombre d'élèves, la formation de facto de classes multiniveaux, le partage du bâtiment scolaire avec les bureaux de la municipalité et, ultimement, par la fermeture de l'école. Dans certains cas, ce contexte mène à la création de projets pédagogiques différents afin de mieux répondre aux réalités du milieu, de redynamiser le milieu scolaire ou encore de faire renaître ce qui est surnommé l'école de village. Ces initiatives mobilisent une pluralité d'acteurs (parents, acteurs du domaine municipal, direction d'école, enseignants, etc.) qui travaillent parfois à contre-courant des politiques éducatives établies par les autorités scolaires et parfois de concert avec ces dernières. Dans cette communication, je propose d'examiner la mise en œuvre de ces initiatives pédagogiques notamment par l'angle de la notion d'espoir social.

1. Introduction

Cette communication s'attarde à réfléchir aux formes d'espoirs sociaux qui émergent de la mise en œuvre de projets pédagogiques distinctifs au sein de petites écoles primaires en milieu rural au Québec¹. La population rurale, qui représente le quart de la population québécoise, occupe environ 90 % du territoire de la province (Jean *et al.* 2009 : 9). Depuis plusieurs années, nous observons une baisse démographique et un vieillissement de la population, ce qui accroît les enjeux d'occupation du territoire dans ces régions. Les services de proximité se sont étiolés avec les années. Certaines régions ne sont plus desservies par les transports collectifs ou le sont beaucoup moins. D'autres services tardent à être développés comme Internet haute vitesse. Si les villages se vident peu à peu, les écoles accusent elles aussi une baisse de fréquentation menant parfois jusqu'à leur fermeture. C'est notamment dans ces contextes d'incertitude que sont implantés les projets pédagogiques documentés dans le cadre de cette recherche doctorale conduite en anthropologie et en sciences de l'éducation. Ces initiatives visent bien souvent à 1) dynamiser le terrain scolaire ; 2) accroître l'attractivité de l'école ; et 3) mieux répondre aux réalités des établissements en question tout en mettant en valeur leurs spécificités qui sont parfois sujettes à des préjugés négatifs.

Dans un premier temps, je situerai de manière brève le système scolaire québécois afin de bien saisir le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les cas à l'étude. Dans un deuxième temps, j'expliquerai les assises théoriques sur lesquelles repose ma recherche doctorale, tout en accordant une attention particulière à la notion d'espoir scolaire que je mobilise pour mettre en lumière les contextes d'émergence de ces projets pédagogiques. Enfin, dans un troisième temps, j'examinerai trois exemples de projets pédagogiques distinctifs menés dans des petites écoles situées dans trois régions différentes du Québec. De ces descriptions seront problématisés les enjeux et défis auxquels sont confrontées ces petites écoles rurales autour de trois formes d'espoirs scolaires.

¹ Quoique le terme « école rurale » soit largement mobilisé en France, il n'est que peu utilisé au Québec. On fait plutôt référence aux « petites écoles » qui, dans la législation, décerne les établissements scolaires de niveau primaire qui comprennent 100 élèves et moins.

2. Ethnographier les espoirs scolaires

2.1 Approche méthodologique

Cette recherche doctorale, conduite en anthropologie et en sciences de l'éducation, s'appuie majoritairement sur un terrain ethnographique mené dans deux écoles situées dans des régions rurales différentes, l'une en Mauricie et l'autre au Bas-Saint-Laurent. Étalés sur une période de deux ans et demi, les séjours dans ces établissements ont permis d'observer des formes de mobilisation différentes autour de l'institution scolaire. Ils ont été l'occasion de pratiquer des séances d'observation dans les classes et ainsi analyser les formes scolaires façonnées par les approches pédagogiques qui y sont mises de l'avant. De plus, ces séjours m'ont permis d'enrichir mes contacts sur le terrain et de multiplier les entretiens avec les acteurs du monde scolaire, avec des parents en plus que de rencontrer différentes personnes qui habitent ces villages. À ce corpus s'ajoutent des entrevues semi-dirigées avec une diversité d'acteurs provenant tant du milieu scolaire, du développement régional que du secteur municipal. Les thèmes de ces entretiens interrogent principalement la trajectoire professionnelle de ces personnes, le déroulement et leur participation dans les projets pédagogiques distinctifs concernés, leurs motivations ainsi que leur vision de la pédagogie et de l'institution scolaire.

À l'hiver 2020, en raison de la pandémie de la COVID-19, ce terrain de recherche, comme bien d'autres en sciences sociales, a connu un temps d'arrêt. Les écoles suivies ont repris les classes à la fin du mois de mai 2020, mais sans rouvrir leur porte à des intervenants extérieurs. Cette réglementation a été prolongée tout au long de l'année 2020-2021 de sorte que je n'ai pas pu poursuivre mon terrain au sein de ces écoles. Ce fût l'occasion de compléter et peaufiner une recension des petites écoles au Québec et des initiatives pédagogiques distinctives qui y sont pratiquées. Ce travail a mené à la création d'un répertoire dans lequel sont dégagés les principaux modèles pédagogiques retrouvés dans ces établissements ainsi que la nature des activités pédagogiques mises de l'avant. Il appert qu'une grande partie de ces initiatives s'inspirent des approches ancrées dans une pédagogie par projets. Une autre tendance en hausse de popularité repose sur les idées pédagogiques par le plein air et des thématiques environnementales, surtout dans les projets distinctifs qui ont émergé dans les trois dernières années.

2.2 L'institution scolaire entre reproduction et réappropriation

Une tension générale traverse les écrits sur l'école comme institution sociale. Soit l'école est décrite comme un site de reproduction des relations de pouvoir – les groupes dominants étant en position de déterminer ce qui est légitime d'être transmis ou non (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Collins, 2009), soit elle incarne un espace de réappropriation sociale et politique (Baronnet 2013; Rodriguez *et al.*, 2015 ; Reed-Danahay, 1996). Ces derniers auteurs ne font pas non plus fit des jeux de pouvoir qui structurent l'institution scolaire. Leurs études explorent plutôt comment l'école peut s'avérer, dans certain cas, un potentiel site de résistance sociale et de lieu de transmission pour d'autres projets sociaux. C'est depuis ce second regard que j'interroge les projets pédagogiques distinctifs développés dans les petites écoles rurales. À quelles préoccupations ces initiatives répondent-elles ? Quels sont les acteurs impliqués ? Comment ces projets pédagogiques se rattachent-ils ou non à un projet social et politique local ? Comment l'école s'insère-t-elle dans une configuration plus large que celle du contexte scolaire ? Enfin, à travers ces projets pédagogiques distinctifs, quels rôles sociaux les acteurs prêtent-ils à l'école ?

Pour mieux saisir la mise en œuvre de ces initiatives et les motivations des acteurs impliqués, je me suis saisie de la notion d'espoir social développée notamment par l'anthropologue Stef Jansen (2014, 2016) qui mobilise une perspective d'économie politique. Cette approche articule à la fois les contextes d'actions des acteurs, à leur vision du futur, à leurs aspirations ainsi qu'aux incertitudes et relations de pouvoir qui influencent la manière dont les personnes se projettent dans l'avenir (Bourdieu 1977). Appadurai (2004 : 66) réfère aux politiques de l'espoir comme une capacité de naviguer entre les contraintes et les inégalités sociales, les projets individuels s'inscrivant dans une matrice collective. Si ce thème a particulièrement intéressé les anthropologues dont les recherches portent sur des contextes de migration ou post-conflits (Jansen, 2014, 2016 ; Narotzky et Besnier, 2014 ; Sliwinsky, 2016), je lie, pour ma part, la question de l'espoir social au terrain scolaire en portant une attention particulière à l'historicité de ces mobilisations. En réinsérant ces espoirs à l'intérieur de contextes plus larges, je cherche à mettre en lumière dans quelles conditions et configurations ces aspirations sont façonnées.

Cette question de l'espoir n'est pas étrangère aux écrits en sciences de l'éducation (Andrews, 2010 ; Freire, 1994 ; Giroux, 2004 ; Rodriguez *et al.*, 2015 ; Webb, 2012). En s'intéressant à des projets pédagogiques

différents portés par des communautés marginalisées pour mieux répondre à leurs besoins, Encarna Rodriguez (2015) mobilise cette notion pour mettre en évidence comment les idées sociales motivent les visions scolaires. À l'instar de Jansen (2014, 2016), elle insiste sur l'importance de saisir l'historicité de ces mobilisations afin de les inscrire et les révéler dans un contexte plus large. Cet exercice a pour but, soutient-elle, de mettre en relief la manière dont différentes relations de pouvoir marquent et colorent nos compréhensions du monde et notre manière d'y agir en plus que de documenter les obstacles, les défis et les opportunités qui façonnent les aspirations portées au travers de ces initiatives (Rodriguez, 2015 : 2, 7). Ce sont ces éléments que je soulignerai dans la description des trois cas qui sont présentés dans cette communication pour identifier ce que j'ai nommé des espoirs scolaires. Ainsi, mon projet de thèse cherche à la fois à avoir un regard intra et extra muros à l'institution scolaire.

3. Le système scolaire québécois et les petites écoles

3.1 Le système scolaire québécois en quelques repères

Les fondations du système scolaire contemporain du Québec remontent aux années 1960, plus précisément à la commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province du Québec, surnommée la commission Parent. Celle-ci a permis de jeter les bases pour une démocratisation et une massification de la scolarisation, un domaine qui était jusqu'alors principalement l'affaire de l'Église catholique canadienne-française. Le réseau scolaire de l'époque se caractérisait par une grande disparité et un éclatement entre divers centres décisionnels (Corbo, 2002 : par. 9 ; Lenoir, 2005). En réponse à l'une des recommandations émises par les commissaires, le ministère de l'Éducation fut créé en 1964, devenant la première structure politique démocratique en matière d'éducation depuis 1875. C'est en vertu de ce rapport que les ordres d'enseignement actuels ont été organisés : préscolaire-primaire (4-5 ans à 12 ans) ; secondaire (12 ans à 17 ans) ; collégial ; universitaire. Dans le monde rural, cette réforme a eu l'effet d'une certaine centralisation des établissements scolaires. De fait, alors que les écoles de rang étaient le principal lieu de l'éducation des plus jeunes, celles-ci ont laissé de plus en plus place aux écoles de village plus grandes et plus adaptées aux curriculums annoncés (Tessier, 2017 : 30).

De manière brève, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) planifie les programmes et les curriculums au Québec. Par contre, l'offre des services scolaires, quant à elle, est régie par des centres de services scolaires (CSS) qui s'occupent des établissements scolaires sur un territoire donné². Nous en retrouvons 61 au total. Ainsi, ces administrateurs scolaires sont souvent impliqués dans l'implantation de projets distinctifs puisqu'ils ont comme mandat de régir les structures scolaires et d'approuver, à la lumière des exigences ministérielles, les orientations pédagogiques des établissements. Aussi, c'est à ces administrateurs que revient la décision de maintenir ou de fermer une école selon les principes de leur politique interne. Effectivement, en 2005, le MEES a imposé l'adoption d'une politique de maintien et de fermeture aux CSS afin de mieux baliser ce processus qui se déroule fréquemment dans un contexte controversé (Bernatchez *et al.*, 2016). Puisque le ministère octroie un financement pour des établissements comptant minimalement douze élèves³, plusieurs CSS ont retenu cette mesure pour déterminer leur seuil d'inscriptions, mais ce n'est pas toujours le cas. Certains indiquent un minimum de dix élèves si l'école se situe dans un secteur éloigné. Toutefois, avant de se prononcer sur une telle question, les administrateurs doivent informer la population de la situation, procéder à des études prévisionnelles et tenir une consultation publique. Différents facteurs influencent la décision finale des responsables scolaires, notamment des facteurs géographiques. Néanmoins, un des éléments majeurs, selon les informateurs, s'avère la mobilisation et l'intérêt des parents comme en témoigne cet administrateur :

On avait une école [...] où il y avait un potentiel d'avoir une cinquantaine de jeunes, mais il y avait au moins 30 à 40 jeunes qui étaient inscrits à une autre école [dans la ville voisine]. On avait fait une rencontre et on avait demandé aux parents de venir parce qu'on allait s'interroger sur la survie de l'école. Personne ne s'est présenté. Donc, on avait notre réponse. Les gens disaient : « Bien, choisissez ». On a choisi et on a fermé l'école. Parce que les enseignants que tu mets là, tu

² Les centres de services scolaires (CSS) ont été créés dans la foulée de la loi 40 qui modifie la Loi sur l'instruction publique au niveau de l'organisation et de la gouvernance scolaire. Entrée en vigueur en juin 2020, elle a mené à la dissolution des commissions scolaires alors administrées par un conseil de commissaires élus au suffrage universel. Les CSS, eux, sont plutôt régis par un conseil d'administration. Cette décision a été largement critiquée dans les milieux ruraux puisque plusieurs craignent une perte de représentativité.

³ Les élèves doivent être répartis à l'intérieur de deux cycles : six élèves dans un groupe de 1^e à la 3^e année et six élèves dans un groupe de 4^e à la 6^e année du primaire.

ne peut pas les mettre ailleurs et c'est les parents qui choisissent de ne pas amener leurs enfants là, vous comprenez ? C'est une école qui aurait pu avoir deux ou trois enseignants. On était rendu à un enseignant à la fin et c'était difficilement viable. Mais ce sont les parents qui choisissent.

À l'inverse, ce même CSS a offert un soutien structurant au projet de la Petite école, dont nous discuterons ultérieurement, en regard à la motivation et à la mobilisation du milieu. Effectivement, cette initiative a bénéficié, dans un premier temps, d'une aide financière et dans un second temps, d'une reconnaissance à titre de projet pilote alors qu'uniquement cinq enfants y participaient et que les prévisions démographiques ne laissaient guère présager un plus grand achalandage. Cet exemple démontre bien qu'au final, la décision de maintien ou de fermeture d'une école dépasse une vision strictement scolaire ; elle s'inscrit dans une vision d'occupation du territoire. Or, les intervenants des différents CSS expliquent ne pas pouvoir être les seuls acteurs garant du dynamisme scolaire. L'ensemble des acteurs doivent être au rendez-vous. Or, comment cette collaboration prend-elle forme ? Comment ce *collectif* se construit-il et s'opère-t-il ?

Ces questions sont soulevées et documentées depuis les années 1970 alors qu'un premier groupe de travail dédié à cette question a fait la lumière sur les difficultés administratives rencontrées dans ces établissements ruraux, notamment à cause du petit nombre d'élèves (Carrier et Beaulieu, 1995 ; Maheux, 1983 : 2). Y ont été identifiés comme éléments problématiques l'organisation des classes en multiniveaux — quoique ce modèle est aujourd'hui défendu par maints chercheurs et acteurs du milieu scolaire (Croteau, 2010 ; Desbiens, 2006)⁴, l'affectation à temps partiel d'une direction scolaire et le faible de soutien pédagogique qui rend compte des réalités de ces milieux (Maheux, 1983 : 4). Si la situation a évolué, certains enjeux demeurent, notamment la reconnaissance des spécificités de ces petites écoles.

3.2 Les petites écoles en milieu rural : spécificités et tendances

Au Québec, on retrouve environ 330 petites écoles. Elles représentent un pourcentage élevé des établissements dans les régions rurales plus éloignées qui comportent de petits centres urbains avec un faible étalement. Les quatre régions qui ont les plus grandes proportions de petites écoles dans leur réseau sont celles du Bas-Saint-Laurent, de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et la Côte-Nord. Ces quatre régions avec le plus haut taux de petites écoles ont en commun d'être parmi les cinq régions ressources du Québec selon le portrait socioéconomique que dresse le Ministère de l'Économie et de l'Innovation (MESI 2020 : 12)⁵. Ces régions se caractérisent par la faible densité de sa population, ses larges territoires et son économie basée sur l'exploitation des ressources naturelles. En outre, elles affichent toutes un taux de population rurale beaucoup plus élevé à la moyenne provinciale.

Ces petites écoles se situent en majorité dans des municipalités de 2 000 habitants et moins. Nous pouvons noter bien souvent une collaboration entre les acteurs scolaires et les acteurs municipaux : partage des locaux scolaires ou municipaux, accès à la bibliothèque et aux différentes infrastructures sportives municipales, l'appui de la municipalité dans la mise en place d'un service de garde, l'aide à l'entretien de la cour scolaire, la tenue d'activités organisées par des comités de citoyens, etc. Elles présentent des caractéristiques similaires aux écoles rurales observées ailleurs, comme en France ou en Espagne (Rothenburg, 2014). Tout d'abord, comme mentionné précédemment, elles sont organisées en classe double ou triples niveaux. Plusieurs membres des équipes-écoles⁶ travaillent dans plus d'un établissement à la fois. Certaines enseignantes spécialistes dispensent des classes dans trois, voire même cinq établissements. Ceci est également le cas des directions scolaires : la majorité d'entre elles ont la charge de deux ou trois écoles. Par exemple, un directeur rencontré s'occupait de quatre écoles primaires. De ces configurations émergent des particularités comme en témoigne cet intervenant : « Regardez l'horaire de la meilleure façon que vous pouvez, mais c'est sûr que vous ne pouvez pas aller dans vos trois écoles tous les jours. C'est sûr que vous serez amené à travailler différemment ». Autrement dit, seules les enseignantes titulaires travaillent à temps plein dans ces établissements. Certaines apprécient énormément ces conditions, car elles ont accès à une plus grande liberté et autonomie pédagogique. D'autres s'y déplaisent parce qu'elles doivent gérer elles-mêmes des situations conflictuelles à quoi s'ajoutent les exigences de

⁴ Il semblerait même que, contrairement à la croyance populaire, ce genre de classe est en croissance au Québec, notamment dans la région métropolitaine de Montréal (Croteau, 2010 : 4).

⁵ La cinquième région est celle du Nord-du-Québec.

⁶ À l'intérieur de chaque école primaire est formée une équipe-école. Celle-ci se compose du « personnel enseignant, des membres de la direction ainsi que des autres membres du personnel de l'école qui travaillent en collaboration pour le bien-être et le soutien de l'élève dans son cheminement personnel et scolaire » (Usito, 2021).

l'enseignement en classe multiniveaux qui nécessite un plus grand travail d'organisation. En somme, le quotidien et l'organisation scolaire diffèrent considérablement de ceux des écoles en milieu urbain qui peuvent accueillir jusqu'à 500 élèves, voire plus. Et c'est dans la lignée de ces différences que des projets distinctifs sont mis sur pied.

4. Trajectoires de trois écoles rurales

Afin de discuter des idées sociales et des formes d'espoir impliqués dans des projets pédagogiques distinctifs à l'intérieur de petites écoles rurales au Québec, je retracerai la trajectoire de trois écoles. La première initiative est celle de la Petite école qui est considérée comme un projet pilote par le CSS. Situé en Haute-Mauricie, ce projet est le fruit d'une longue mobilisation d'un groupe réunissant des parents et des acteurs municipaux. La deuxième est celle de l'école des Parchemins située au Bas-Saint-Laurent. Celle-ci a lancé en 2019 le projet C-FIER inspiré de la pédagogie entrepreneuriale et par projets afin d'accroître son attractivité. Enfin, le troisième cas est celui de l'école de Ste-Lucie-de-Beauregard en Chaudières-Appalaches qui, en dépit d'un projet à couleur environnementale, a fermé ses portes en raison d'un manque d'inscriptions.

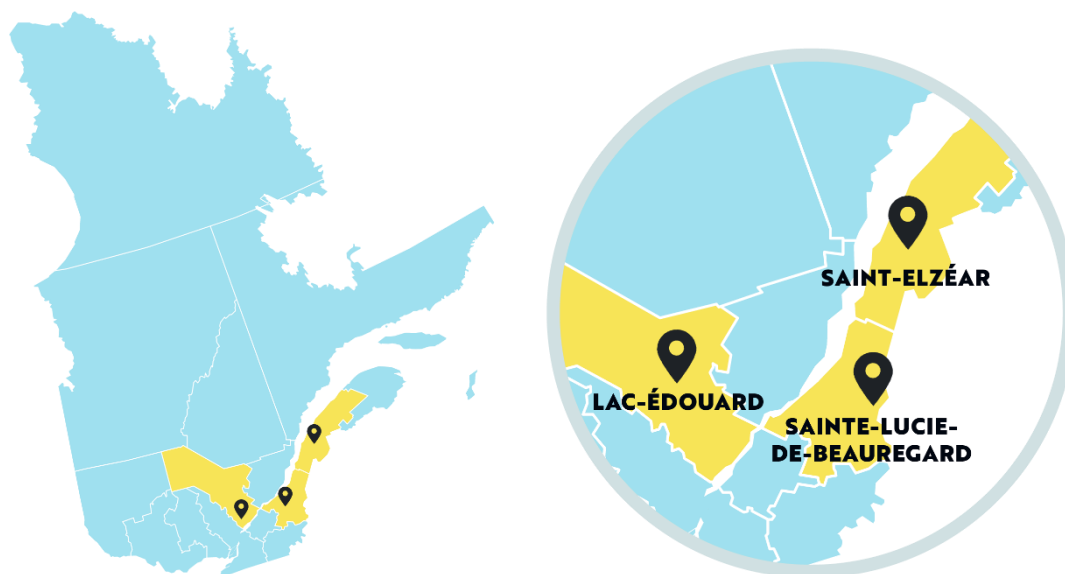


Figure 1. Localisation des trois municipalités de Lac-Édouard, Saint-Elzéar-de-Témiscouata et Sainte-Lucie-de-Beauregard au Québec

4.1 La Petite école de Lac-Édouard : l'histoire d'une mobilisation citoyenne

La Petite école est une initiative qui a pris racine dans la municipalité de Lac-Édouard qui compte environ 200 habitants et qui se situe dans la région de la Mauricie à 45 minutes de transport de la ville la plus proche, La Tuque⁷. Ce village se caractérise par son isolement géographique ainsi que par ses attraits pour la villégiature en plein-air : entouré par plusieurs dizaines de lacs, la population peut grimper jusqu'à 1200 personnes en période estivale. En 2003, face à la fermeture de l'école due à un manque d'inscriptions, un petit groupe de parents dont les enfants n'étaient pas encore en âge scolaire s'est mobilisé pour trouver une alternative. Comme le dit une bénévole, « la Petite école est née d'un besoin ». Les familles craignaient les impacts d'un trop long trajet quotidien pour leurs enfants :

C'était important de les avoir au village. Pour moi, c'était important parce que je trouvais ça trop loin de les envoyer à La Tuque et j'avais peur parce que... On va se dire les vraies affaires, un élève qui va faire, pendant 5 ans, le trajet jusqu'à La Tuque, il arrive de l'école, il fait ses travaux et il est 20h30 le soir. Un étudiant du secondaire, ça va, mais un étudiant de l'école primaire, c'est beaucoup plus difficile. Je voyais que mes enfants auraient peut-être... pas nécessairement décrocher... mais c'est sûr que s'ils commencent le primaire comme cela, il y a des chances que ce soit plus difficile au secondaire.

⁷ Ce village se trouve également éloigné des grands centres urbains de Montréal (400 km) et de Québec (500 km).

Un autre parent ajoute que :

[Ce n'est pas la distance en temps qui est importante], c'est la distance en kilométrage. Tu sors complètement un enfant de son milieu. Il faut que les racines soient profondes et que ce soit fort. Et je ne pense pas que c'est en déracinant des enfants de leur village, de les amener à 60 km, à 1 heure de route de leur milieu de vie, à un endroit qu'ils ne connaissent pas et où ils ne connaissent personne [que leur sentiment d'appartenance se développera].

Finalement, après plusieurs allers-retours et démarches auprès des administrateurs scolaires, les parents ont opté pour une formule d'éducation à domicile, mais soutenue par la municipalité. Autrement dit, la municipalité a mis à leur disposition un local qui fait office de classe, des infrastructures sportives, l'accès à la bibliothèque. Le maire du village s'est avéré un grand allié au projet tout comme une enseignante retraitée qui s'est investie de manière impressionnante à titre d'enseignante bénévole. Le premier explique concevoir ce projet comme essentiel à la survie du village, sans services scolaires de proximité aucune famille ne souhaitera y emménager. L'équipe a réussi à obtenir au fil des années divers fonds pour financer l'achat de matériel scolaire, sportif ainsi que pour contribuer aux nombreuses sorties scolaires que fait la Petite école au cours de l'année. L'initiative fonctionnait sous la politique de l'éducation à domicile jusqu'à ce que la Petite école soit reconnue à titre de projet pilote par le CSS en 2015, sept ans plus tard. Ce statut leur permet d'accueillir deux à trois jours semaine une enseignante du réseau public, qui est donc rémunérée par le CSS. Auparavant, l'entièreté de l'enseignement était dispensée par l'enseignante bénévole évoquée plus haut, par les parents qui ont toujours à charge certaines matières spécialisées comme l'anglais et la musique ainsi que par une personne engagée à temps partiel à titre de soutien pédagogique.

Aux débuts de ce terrain, une participante espérait que le contrat d'enseignement dispensé par le CSS se mute en poste permanent et à temps plein. Selon elle, tout milieu rural qui le souhaite devrait pouvoir conserver son école. Le ministère de l'Éducation devrait prévoir des postes budgétaires spécialement pour ces milieux-là, pour qu'ils développent des modèles propres à leurs réalités. Elle est persuadée que les milieux qui souhaitent s'engager dans ce genre d'initiative peuvent mettre en place des modèles porteurs pour les enfants et la communauté élargie. Ceci dit, elle se disait très consciente de la nécessité de poursuivre leur action bénévole : « C'est sûr qu'il faut continuer de faire du bénévolat. C'est sûr qu'il faut continuer de s'impliquer. C'est ça notre projet. Dans les milieux ruraux, ça va toujours prendre des gens qui s'impliquent. Parce qu'une enseignante seule, elle n'aurait pas la même qualité de travail de ce qui se passe présentement à la Petite école ».

« La Petite école » porte bien son nom : au plus nombreux, huit enfants ont fréquenté la classe en simultané. Cette année, ils n'étaient que deux enfants en maternelle 5 ans. Malgré le succès et le rayonnement de ce projet – on compte une dizaine d'articles au sujet de cette initiative tant pour la mobilisation que pour leur approche pédagogique, le projet revêt une certaine précarité. Est-ce que les administrateurs scolaires acceptent de soutenir cette initiative qui n'accueille que deux élèves pour le moment? Est-ce que les parents qui s'impliquent et dont les enfants ont gradué poursuivront leur engagement? Est-ce que les nouveaux parents pourront s'impliquer à la hauteur des anciens? Sans ces « services scolaires de proximité », comme le décrit un parent, quel sera l'avenir de Lac-Édouard comme milieu de vie? Ces questions ont d'importantes implications pour le milieu. Un parent témoigne :

Écoute, je n'ai pas dormi pendant des semaines. Mon chum et moi, on se regardait et on se disait "Mais qu'est-ce que l'on fait si ça ferme?" [...] Moi, je n'ai pas les compétences et je n'ai pas l'envie de faire l'école à la maison à mon garçon. Ça ne m'intéresse pas. C'est sûr et certain que... Ça va être VRAIMENT triste... parce qu'on n'a pas envie de partir. Nous, ça ne tient qu'à la Petite école. Ouf... Ça fait peur!

4.2 Le projet C-FIER : l'école, pierre angulaire du développement municipal

Le second cas est celui du projet C-FIER à l'école de Saint-Elzéar-de-Témiscouata, un village au Bas-St-Laurent qui n'est pas aussi éloigné géographiquement que Lac-Édouard, mais où ne se situe aucun service de proximité. En 2018, l'école s'est retrouvée sous le seuil de 12 élèves. La commission scolaire a alors entamé une période d'évaluation et de réflexion sur l'avenir de l'école. La classe du premier cycle ne devait pas ouvrir à la rentrée suivante. La situation était inquiétante d'autant plus que le bassin d'enfants habitant le village était nettement suffisant pour maintenir l'école ouverte. Or, plusieurs parents avaient décidé d'inscrire leurs enfants ailleurs comme le raconte cette intervenante du milieu municipal :

Dans la municipalité de St-Elzéar, il y avait 40 enfants d'âge primaire qui pouvaient venir à l'école, mais il n'y en avait que 12 inscrits à l'école... À chaque année, on voyait ça baisser. Et il y avait toujours un risque de perdre le groupe des 4^e, 5^e et 6^e années. Il y avait aussi une problématique au niveau du personnel enseignant. L'école était un peu laissée à elle-même, les directeurs qui étaient là à l'époque s'en allaient prendre leur retraite et il y avait comme moins d'énergie mise dans l'école. Nous, on a commencé à se dire: Oh, oh! Attends un peu qu'est-ce qui se passe là? Nous on a besoin de savoir comment ça les enfants de St-Elzéar ne s'inscrivent plus?

Face à cette situation, les conseillers municipaux ont interpellé les administrateurs scolaires. Tous partageaient la même volonté : maintenir cette petite école de village. Cette volonté politique n'est pas surprenante. La région de Témiscouata est reconnue au Québec pour sa grande mobilisation son opposition à la fermeture de villages par le gouvernement dans les années 1970. Ce CSS porte, en quelque sorte, cet héritage en défendant les services scolaires en territoire rural. Après plusieurs recherches, les acteurs scolaires ont retenu un projet distinctif basé sur un modèle de pédagogie entrepreneuriale et de pédagogie par projet en mettant l'accent sur l'évaluation par rétroaction, le plein air et les liens avec le milieu municipal et communautaire.

Les administrateurs scolaires ont beaucoup investi dans cette initiative : des conseillères pédagogiques ont été assignées au dossier, plusieurs journées de formation pour le personnel enseignant ont eu lieu, il y a eu dégagement de tâches pour permettre aux enseignantes de se coordonner et de se familiariser avec cette approche pédagogique. La municipalité a aussi participé financièrement par le biais d'achats de matériel spécialisé via des fonds réservés pour le développement territorial. Dans cette démarche, les acteurs municipaux ont démontré que « la pierre angulaire du développement municipal » dans leur cas « repose presque exclusivement sur l'école ». À l'an 1 du projet, l'école avait déjà connu une métamorphose par une réorganisation des locaux et l'ajout d'un nouveau mobilier scolaire. À l'an 2, la municipalité prévoit la construction d'un local en dehors de l'école, à flanc de colline, qui serait à la fine pointe de la technologie. Leur objectif est clairement exprimé dans les entrevues : faire de leur école un haut lieu de la pédagogie au Québec. Pourquoi? Pour attirer de nouvelles familles, convaincre les parents du village d'inscrire leurs enfants à l'école et démontrer aux jeunes que les milieux ruraux peuvent aussi être riches en innovation :

Créer des liens vraiment avec le milieu – municipal, communautaire et les entreprises qui nous soutiennent, parce que c'est là que les enfants voient que St-Elzéar peut être un milieu riche pour eux autres, un milieu qui peut leur offrir plein de possibilités. Et ce qu'on veut surtout, c'est que nos jeunes qui sont à St-Elzéar reviennent éventuellement s'installer dans notre milieu. Ce serait ça notre but ultime : que nos élèves reviennent pour faire profiter le milieu de leurs connaissances et de leurs compétences. Parce que dans dix ans, nos élèves plus vieux seront aux études supérieures, auront peut-être fini leur collégial, leur université ou leur formation professionnelle alors s'ils peuvent revenir et faire profiter St-Elzéar ou les environs de St-Elzéar de leur expertise, bien, je pense qu'on va avoir atteint notre objectif.

Déjà, la première année, cinq nouveaux enfants étaient inscrits à l'école. À la deuxième année, huit nouvelles inscriptions se sont ajoutées. Des parents extérieurs à St-Elzéar ont choisi cette école pour différentes raisons, mais principalement pour l'avenue de la pédagogie par projets. Certains parents ont eu eux-mêmes des parcours dans des écoles alternatives, ce qui les a convaincus. D'autres souhaitent s'impliquer dans l'environnement scolaire de leurs enfants, ce que permet et favorise cette école contrairement à d'autres. Une famille a même choisi d'emménager dans la municipalité spécifiquement en raison du projet C-FIER, et ce, après avoir visité diverses écoles. Ceci dit, la mise en place d'un tel projet n'est pas sans défi. Les enseignantes doivent notamment réorienter leur manière de travailler, se familiariser avec les nouveaux outils pédagogiques et la méthode par projets. S'il y a roulement du personnel éducatif, les nouvelles personnes devront être initiées. Comment assurer de maintenir le cap sur une longue période? Ce temps d'adaptation essoufflera-t-il l'élan de d'autres acteurs? De fait, est-ce que le projet sera à la hauteur des attentes des différents acteurs? Certains acteurs du milieu scolaire perçoivent ce projet comme une opportunité pour développer de nouvelles avenues pédagogiques, pour d'autres cela constitue un exemple de mobilisation pour les petites écoles de la région. Les acteurs municipaux y voient la survie et un moteur de développement pour le village. Pour des parents, l'école répond à une vision pédagogique particulière pour l'éducation scolaire de leurs enfants. Comment ces attentes seront-elles répondues dans l'avenir ?

4.3 Une fermeture, et l'espoir d'une réouverture

Le troisième cas est celui de l'école de Sainte-Lucie-de-Beauregard, une municipalité située dans un parc régional reconnu pour ses espaces verts à la frontière des États-Unis et du Québec à 155 km de la ville de Québec. Celle-ci a fermé ses portes en 2019, faute d'inscriptions. À l'instar de Saint-Elzéar, la municipalité a voulu, en partenariat avec les enseignants et la direction de l'école, mettre sur pied un projet pédagogique distinctif qui aurait été à l'image de la municipalité : une pédagogie en plein air axée sur des valeurs socioenvironnementales. En somme, les élus municipaux souhaitaient une école verte. Un comité spécial a été créé réunissant des citoyens et des conseillers municipaux. Une agente de développement s'est affairée à réaliser des plans avec l'aide d'aménagistes pour conceptualiser la cour d'école bonifiée par un aménagement inspiré des forêts nourricières, c'est-à-dire l'implantation d'arbres fruitiers, la conceptualiser de sentiers pédestres et de ski de fond, la création d'une classe extérieure, etc. Les parents et les acteurs municipaux étaient très enthousiastes. Un certain engouement pour l'école s'est fait sentir sur des groupes de parents intéressés par les pédagogies alternatives. Trois familles m'ont partagé envisager déménager dans la municipalité pour que leurs enfants puissent bénéficier d'une telle approche pédagogique.

Cependant, la commission scolaire a refusé d'approuver le projet et de l'initier. Sainte-Lucie se trouve qu'à une dizaine de minutes de voiture de deux autres villages et les commissaires ont préféré regrouper les enfants dans l'une de ces écoles. Aujourd'hui, l'école est fermée, mais les acteurs municipaux gardent espoir qu'elle pourra rouvrir ses portes dans un avenir à moyen terme. Par ailleurs, ils comptent bien concrétiser leur plan d'aménagement de la cour d'école pour que les citoyens puissent profiter d'un tel environnement et ainsi réaliser le volet communautaire de ce projet comme l'indique cet intervenant du milieu municipal : « Le but de tout ça était d'avoir une école innovante avec une éducation en plein air. [...] On arrête pas le projet parce qu'il n'y plus de classes ici. Ça pourra servir pour le parascolaire et pour tous les groupes d'âges de la communauté ».

5. Les espoirs scolaires

Qu'est-ce qui motivent les différents groupes d'acteurs à participer à ces initiatives pédagogiques? Quels sont les espoirs scolaires qui sous-tendent ces actions? Ces espoirs s'articulent également à des représentations sociales de l'institution scolaire et des rôles sociaux qu'elles devraient combler. De manière générale, trois représentations de l'école influencent ces aspirations. Premièrement, plusieurs acteurs – souvent les parents et les acteurs municipaux, mais aussi les acteurs scolaires qui ont à cœur l'occupation du territoire rural, revendiquent l'école comme service public de proximité. L'idée qui est promue dans ce cas-ci est que les jeunes devraient pouvoir apprendre *dans* et *de* leur milieu de vie pour qu'ils puissent développer des liens avec leur milieu comme l'exprime ce parent qui a travaillé au maintien de services scolaires dans son village : « La base et l'essentiel du projet était que je voulais que les enfants soient éduqués dans leur milieu de vie. Jeune, au moins tout l'ensemble du primaire, pour qu'ils aient des bases solides, pour qu'ils comprennent ce qu'est que vivre dans un village, qu'ils comprennent qu'on est capable de se développer, de s'éduquer lorsque nous sommes dans un petit village ». Plus largement, ceci soulève la question de la reproduction sociale des populations rurales : on souhaite transmettre une certaine fierté d'appartenance au milieu rural ainsi que des outils pour que les jeunes puissent entrevoir les possibilités qui leur sont offertes par ces milieux pour qu'ils puissent eux-aussi contribuer à ce dynamisme ultérieurement.

Cette vision fait échos à une deuxième représentation, celle de l'école comme levier de vitalité. De fait, l'avenir du village est intrinsèquement lié l'école, et c'est pourquoi plusieurs municipalités décident de s'investir dans ces projets. L'école se trouve parfois au centre des campagnes d'attractivités afin de mettre en évidence son dynamisme et son caractère distinctif qui serait représentatif de la collectivité d'accueil. Ceci est, par ailleurs, évident dans le cas de la municipalité de Saint-Elzéar-de-Témiscouata qui met le projet C-FIER au cœur de son plan de développement. Leur vision est de contribuer à en faire un haut lieu de la pédagogie au Québec et ainsi accroître le rayonnement de leur village. D'autres écoles ont réussi ce pari et deviennent des cas exemplaires en ce sens. Par contre, une analyse attentive de leur succès dévoile une synergie entre une diversité d'acteurs tant du milieu scolaire et municipal qu'au niveau des parents, des acteurs économiques locaux, des résidents, etc.

Enfin, la troisième figure de l'institution scolaire en est une d'engagement auprès des enfants. L'école doit permettre avant tout le développement et un cheminement enrichissant aux enfants. Les initiatives pédagogiques décrites se présentent donc comme des opportunités pour contribuer au développement des jeunes, et ce, en offrant des avenues pédagogiques qui seraient plus adaptées aux besoins et aux réalités de ces milieux :

C'est du un pour un dans la relation, mais c'est aussi une manière de travailler qui est différente. Ils ont du matériel qu'ils n'ont pas ailleurs. Ils ont des outils qu'ils n'ont pas ailleurs. Il y a du budget aussi qui fait que l'on peut faire des expériences qui ne se font pas ailleurs. [...] Les sorties pédagogiques que l'on peut faire, c'est du concret, c'est sur le terrain, c'est toujours en lien avec ce que l'on vit, avec les notions que l'on travaille. C'est ÇA l'enseignement idéal... que l'on ne peut pas faire malheureusement partout, mais que l'on peut faire ici et dont bénéficient ces enfants-là.

Elles sont aussi l'occasion pour certains groupes d'acteurs, notamment pour les enseignantes, mais aussi pour les parents, de concrétiser des idéaux pédagogiques comme la pédagogie par projet ou encore l'apprentissage par la nature. Dans les entrevues, l'idée d'une école « ouverte » qui accueille et à laquelle participe une diversité d'acteurs marque particulièrement les discours et les visions des acteurs. Cette directrice d'école partage sa vision qui rallie ce genre de propos :

[Mon école idéale] ne serait pas une école qui serait ouverte uniquement 200 jours par année scolaire. Ce serait une école qui serait ouverte en totalité, tout le temps. J'y grefferais tout ce qui est... tout ce qui doit être implanté dans une communauté. Dans une section, ce serait la bibliothèque municipale. Le centre de la petite enfance de la communauté. J'y grefferais toutes les sphères importantes dans une communauté. Ça pourrait être le centre aussi des loisirs, de la communauté. Pour que l'école vive tout le temps de l'apport de tout le monde. Ça, ce serait mon rêve.

Qu'en est-il de la réappropriation de ces espaces scolaires? Force est d'avouer que la réussite de ces projets repose sur un fragile équilibre qui implique la participation d'une diversité d'acteurs. Sans l'accord et la mobilisation des parents, plusieurs projets n'auraient pas lieu. Si les enfants ne s'y épanouissent pas, les parents se rétracteront. L'appui de la municipalité dans de nombreux projets permet à ces projets de prendre de l'ampleur. L'argent qu'elle met à contribution offre des opportunités que le milieu scolaire ne peut pas toujours offrir. Sans l'engagement et l'enthousiasme des enseignantes qui portent ces activités au quotidien, les projets s'essouffleront assurément. Un des enjeux soulevés est, par ailleurs, le roulement du personnel dans certains de ces établissements. Dans ces cas-ci, de nouvelles enseignantes doivent continuellement être formées à ces approches, ce qui alourdi et ralenti le déroulement et le déploiement des activités. Enfin, les directions scolaires et les administrateurs scolaires permettent d'établir des conditions structurelles gagnantes. Sans leur aval et leur appui, les projets n'auront tout simplement pas lieu. C'est à travers ces négociations multiples que prennent forme les initiatives pédagogiques documentées.

6. Conclusion

En guise de conclusion, j'aimerais revenir sur une mesure budgétaire implantée par le ministère de l'Éducation en 2017 et 2018. Cette mesure particulière visait à soutenir la mise en œuvre de projets pilotes au sein de petites écoles. Les fonctionnaires pensaient être victime de leur succès, mais il n'en fut rien. Peu de projets furent déposés et ceux qui le furent ne cadraient pas avec l'esprit de la mesure. Ceci est étonnant puisque sur le terrain et à travers ma recension, j'ai relevé un réel engouement pour ce type d'initiatives scolaires. Pourquoi? Lorsqu'on analyse les conditions de ce programme, force est d'avouer que celles-ci ne semblaient pas tout à fait adaptées aux réalités des acteurs. Par exemple, la date butoir ne lassait pas beaucoup de temps de préparation aux équipe-école, surtout considérant que plusieurs membres de celles-ci œuvrent dans plus d'une école à la fois et qu'il y a un roulement du personnel. Aussi, le projet devait en un an garantir une autonomie financière ce qui peut représenter un réel défi lors d'un lancement de projets. Or, plusieurs acteurs rencontrés sur le terrain revendiquent un plus grand accès et une meilleure information quant aux outils disponibles et possibles pour transformer leur milieu scolaire et consolider les spécificités de leur petite école en forces. Quoique cette mesure fût suspendue, il serait intéressant de repenser ses cadres afin d'offrir de meilleurs leviers pour aider à la réflexion et à la mise en place de modèles scolaires adaptés à ces écoles rurales qui présentent, sans aucun doute, des organisations scolaires particulières et singulières dans le paysage éducatif du Québec.

7. Bibliographie

- Andrews, P. (2010). Hope and the many discourses of education. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 323-326.
- Appadurai, A. (2004) The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao and M. Walton, *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Palo Alto: Stanford University Press.

- Baronnet, B. (2013). L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas: entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12, 133-152.
- Bernatchez, J., Marquis-Gendron, O., Sarault, J. & Savard, L. (2016). *L'offre de services éducatifs de qualité dans les petites écoles : une recherche-action exploratoire*, Rimouski: UQAR.
- Bourdieu, P. (1977). *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*, Paris : Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1978). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Carrier, M. & Beaulieu, M. (1995). *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement?*, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Collins, James, 2009. Social Reproduction in Classrooms and Schools. *The Annual Review of Anthropology*, 38, 33-48.
- Corbo, Claude, 2002. Introduction In. *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent* (pp. 11-48). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Croteau, A. (2010). *Description et analyse de la pratique enseignante dans des classes multiprogrammes de la commission scolaire de la Beauce-Echemin*, Maîtrise en éducation, UQAR.
- Desbiens, J.-F. (2006). Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9 (1), 91-110.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: reliving Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum.
- Jansen, S. (2016). For a Relational, Historical Ethnography of Hope: Indeterminacy and Determination in the Bosnian and Herzegovinian Meantime, *History and Anthropology*, 27 (4), 447-464.
- _____, 2014. Hope For/Against the State: Gridding in a Besieged Sarajevo Suburb, *Ethnos*, 79 (2), 238-260.
- Jean, B., Dionne, S. & Desrosiers, L. (2009). *Comprendre le Québec rural*. Rimouski: GRIDEQ.
- Giroux, H. (2004). When hope is subversive. *Tikkun*, 19 (6), 38-39.
- Lenoir, Y. (2005). Le rapport Parent, point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28 (4), 638-668.
- Maheux, Jeanne, 1983. *La petite école primaire en milieu rural*, Thèse de doctorat, département d'éducation comparée et fondements en éducation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Ministère de l'Économie et de l'Innovation du Québec (MESI), 2020. *Portrait économique des régions du Québec*, Gouvernement du Québec.
- Narotzky, Susan et Niko Besnier, 2014. Crisis, Value, and Hope: Rethinking the Economy. An Introduction to Supplement 9, *Current Anthropology*, 55 (9), 4-16.
- Reed-Danahay, D. (1996). *Education and Identity in Rural France*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, E. (2015). Pedagogies and Curriculums to (Re) Imagine Public Education: Introduction. In E. Rodríguez. *Pedagogies and curriculums to (re) imagine public education : transnational tales of hope and resistance* (pp.1-14). Singapore: Springer.
- Rothenburg, C. (2014). *Enseigner en école rurale : processus identitaires et développements professionnels d'enseignants du premier degré. Étude comparative dans quatre pays d'Europe et d'Amérique latine*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lyon 2.
- Sliwinski, A. (2016). The Value of Promising Spaces: Hope and Everyday Utopia in a Salvadoran Town. *History and Anthropology*, 27 (4), 430-446.
- Tessier, R. (2017). *L'époque des écoles de rang : Regards sur Bellechasse 1824-1964*. Bellechasse : Les Éditions GID.
- Usito (2021). « École », disponible sur internet : <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/%C3%A9cole>, consulté en août 2021.
- Webb, D. (2013). Pedagogies of Hope. *Studies in Philosophy and Education*, 32 (4), 397-414.

Thématique : Territoire et numérique

**RECONFIGURER LE RAPPORT AUX ESPACES ET AUX SAVOIRS PAR L'UTILISATION D'UN
OUTIL DE MODELISATION NUMERIQUE DANS UN COLLEGE EN ZONE REP+**

Virginie Ruppin*

* INSPE Université Lyon 1 Cellule Recherche Innovation
ISPEF Université Lyon 2
Laboratoire ECP

Mots-clés : Numérique, Art, Prospective, Territoire, Modélisation.

Résumé. Dans l'enseignement des arts plastiques, le travail sur la notion d'espace interroge le terme transversal de territoire, la place de l'objet carte et celle de l'outil numérique. Comment les arts plastiques peuvent-ils mobiliser un outil numérique pour faire co-habiter sur cet objet graphique la pluralité des acteurs qui composent un territoire ? Ce projet complexe permet de réfléchir conjointement, d'une part, à la question des données géographiques produites et les manières de les représenter plastiquement notamment à partir de l'outil numérique, et d'autre part, à ce qui se passe dans le développement des apprentissages quand on connecte les disciplines entre elles, quels savoirs circulent entre les professionnels des métiers de l'urbanisme et de la conception numérique, les enseignants de géographie et d'arts plastiques et les élèves qui apprennent à leur contact. L'expérimentation présentée s'inscrit dans une recherche collaborative et porte sur une partie de cette étude : la mobilisation d'une réflexion géographique produite par des élèves d'un collège (associé au Lieu d'éducation associé (Léa) de l'Ifé-ENS Lyon) dans le cadre d'une démarche prospective sur leur territoire en arts plastiques.

1. Dynamiques d'une recherche collaborative inscrite dans le réseau des LéA

Le LéA prospectives – Territoire de Lyon – Réseaux d'établissements a opté pour mettre en œuvre une prospective territoriale en classe à partir de l'espace vécu car cette démarche invite tout à la fois à s'engager dans une posture par rapport à un espace et, dans le même temps, à entreprendre une transformation dans celui-ci. En tant qu'attitude, elle désigne un souci collectif pour comprendre et relever les enjeux qui engagent l'avenir d'un espace. En tant qu'acteurs et auteurs du territoire, elle invite à opérer les réagencements cognitifs, idéologiques, imaginaires, organisationnels, sociaux, spatiaux, politiques qui permettront de se positionner sur les enjeux identifiés et d'imaginer un projet territorial adapté et de le mettre en œuvre (Collectif LéA de Lyon, 2018). La conduite de démarche prospective territoriale porte ainsi des enjeux de participations collectives (Barthes, Blanc-Maximin, Dorier-Appril, 2019). À travers la démarche prospective, c'est donc tout à la fois une entrée dans la complexité (territoriale), un travail de perception et de représentations (du territoire), un processus de subjectivation (l'élève peut se reconnaître progressivement comme acteur spatial puis sujet politique) et d'objectivation (la construction d'un projet collectif pour le territoire) qui sont en jeu. En accompagnant la perception du territoire des élèves, on inscrit la citoyenneté dans une dynamique personnelle permettant d'appréhender cette notion dans son caractère processuel et relationnel (Carrel et Neveu, 2014).

Dans le cadre de notre projet encadré par Sina Safadi-Katouzian correspondant Ifé de Lyon, les disciplines mobilisées¹ proposent deux logiques d'expression et de réflexion des élèves, travaillées dans le pôle disciplinaire artistique (arts plastiques et éducation musicale) et dans le pôle littérature et culture (géographie et langues) s'organisant entre autres par :

- Un travail d'état des lieux en géographie (balade urbaine des élèves, photos du quartier prises par les élèves, entretiens d'habitants menés par des binômes d'élèves. Afin de faciliter le recueil de ces données, les élèves ont pu rendre compte de leurs observations dans un carnet de terrain. L'élaboration de celui-ci ayant donné lieu à une démarche itérative durant la première et la deuxième année du LéA.

¹ i la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transversalité ont en commun d'engager divers savoirs, compétences et spécialisations pour traiter des questions ou résoudre des problèmes mis en commun, la littérature disponible nous renseigne sur le principe que ces trois conceptions engagent trois démarches qui ne sont pas de même nature.

Suite à ce travail en petit groupe, un retour en classe a donné lieu à une verbalisation des élèves donnant lieu à l'élaboration d'un état des lieux partagés ;

- Un travail d'explicitation des sentiments ressentis dans le quartier en LV2 Espagnol et Allemand, après avoir travaillé le vocabulaire spécifique lié à la description de la ville à partir d'exemples internationaux d'aires urbaines ;
- Un travail de prises sonores et de création musicale en éducation musicale (exemple : prises sonores de passage de tramway et d'eau qui coule pour faire le lien avec le château d'eau à proximité du collège) ;
- Enfin en arts plastiques, les activités entreprises dans les autres disciplines ont donné lieu à un travail d'exploitation et de création plastique. C'est à cette séquence pédagogique que nous allons nous intéresser plus particulièrement dans ce chapitre en évoquant le support pédagogique, l'outil numérique MT3D, mobilisé par les élèves et comment celui-ci a été conçu dans le cadre de ce LéA.

1.1. *Éléments de méthodologie d'une recherche collaborative : conception d'un objet frontière*

Ce projet complexe a permis de réfléchir conjointement, d'une part, à la question des données géographiques produites et les manières de les représenter plastiquement notamment à partir de l'outil numérique et, d'autre part, à ce qui se passe dans le développement des apprentissages quand on connecte les disciplines entre elles, quels savoirs circulent entre les professionnels des métiers de l'urbanisme et de la conception numérique, les enseignants de géographie et d'arts plastiques et les élèves qui apprennent à leur contact. Ces échanges ont eu lieu lors de réunions tenues dans l'établissement par le responsable de l'EPI, également correspondant du LéA, et professeur d'histoire-géographie au sein de l'établissement. Des réunions trimestrielles ont également eu lieu avec l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet et dans lequel ont été abordées les différentes expérimentations conduites et les doutes et pistes de travail éventuelles. A été notamment abordée la question des curricula mis en place dans cette démarche de prospective, témoin de la cohabitation des enseignements disciplinaires. Un chercheur, un ingénieur de recherche en informatique et d'autres acteurs sociaux (association Robin des Villes, architecte) sont intervenus dans le collège créant ainsi une hybridation entre l'éducation formelle et non formelle (Barthes, 2017).

Dans cette contribution, nous nous intéressons à un outil numérique, une maquette géo-localisée qui a été développée dans le cadre du LéA prospectives – Territoire de Lyon – Réseaux d'établissements. Ce support pédagogique a été développé par Philippe Federici du service Développement des Usages Numériques pour l'Enseignement (DUNE) de l'EN de Lyon. Sans rentrer dans le détail de sa fabrication, celui-ci a pu se concevoir en raison du dispositif mis en place dans le cadre du LéA. En effet le dispositif de recherche collaborative a permis la rencontre entre des acteurs appartenant à des corps professionnels différents qui se sont enseignés mutuellement différentes approches du territoire (Mouvret et Hugon, 2010). Cet outil a été conçu suite à une discussion avec un architecte et un maquettiste qui ont envisagé la cartographie comme un support didactique permettant de recueillir les récits des élèves. Cet outil, a pris forme et a évolué au fur et à mesure et au gré des possibilités, il apparaît comme un objet frontière (suffisamment flexible pour s'adapter aux besoins et aux nécessités spécifiques des différents acteurs qui les utilisent et qui sont suffisamment robustes pour maintenir une identité commune) qui permet l'expression sur un territoire, malgré les mondes sociaux hétérogènes d'appartenance des acteurs (Tar, 2010), pouvant être mobilisé tout à la fois par l'enseignement, les élèves, les chercheurs et les professionnels de l'urbain. La collaboration autour de cet objet a été envisagée de manière relativement souple pour permettre à chaque équipe de maintenir ses activités propres (Tétart et Tornay, 2009). Afin d'en favoriser l'usage par les élèves la modélisation en trois dimensions a été envisagée à partir d'un logiciel, Ketchup, utilisé en classe notamment en cours en technologie. Ce même logiciel est également utilisé par les professionnels, bien sûr avec un niveau de technicité plus important. Cet outil est donc apparu comme un objet commun permettant aux différents acteurs de partager des récits dans un territoire d'autant plus que le monde de l'urbanisme mobilise de manière croissante des outils numériques de modélisation cartographique pour (re)présenter l'évolution d'un territoire. Ces cartographies numériques sont mobilisées par une communauté de pratique qui partage des raisonnements de pensée (Wenger, 1998, p. 6) sur l'aménagement du territoire. En ce sens c'est un dispositif à la fois technique et social qui organise les rapports sociaux entre la puissance publique et les destinataires contribuant à cadrer la dimension concrète d'une politique publique (Rollin et Hôte, 2017). L'outil de modélisation en 3D a ainsi été constitué comme une ressource pour l'activité des enseignants et aussi envisagé comme un support visuel permettant d'établir un dialogue avec des acteurs hors de l'établissement scolaire.

2. Arts plastiques et traduction : La modélisation comme objet-intermédiaire

Dans l'enseignement des arts plastiques, le travail sur la notion d'espace interroge celle de territoire, la place de l'objet carte (ses normes, son éventuel passage au statut d'objet artistique) et celle de l'outil numérique, mais aussi développe la notion centrale de participation active du spectateur devenant « spect-acteur » (Barbozat, 2007 ; Ruppin, 2017). En effet, l'expression artistique peut être envisagée comme l'occasion de mettre en œuvre une situation didactique favorisant une pensée créative qui permet aux élèves de rendre compte de leur subjectivité (Medina, 2009, p. 3) liée aux manières d'habiter le monde, et plus particulièrement leur espace vécu. L'outil numérique *Mon territoire en 3D* a pour objectif de permettre aux élèves de rendre compte de leur présence au territoire à partir de leur pratiques spatiales/sociales quotidiennes dans leur espace vécu mais aussi de confronter la représentation de cette spatialité avec celle d'autres acteurs, notamment avec d'autres élèves. Les séances d'exploration des territoires ont donné lieu à des modélisations sur cet outil numérique. La notion d'espace implique toujours un point de vue sensible. La perception de l'espace n'est pas toujours la même, il n'est pas ressenti de la même manière en fonction des individus. Le lieu quant à lui possède une adresse, des coordonnées, il est délimité par des frontières. Ainsi l'espace vit, le lieu existe, et devient un réel support d'expression des élèves.

Une méthodologie qualitative a été utilisée pour mener la recherche. Elle s'est composée des éléments suivants :

- L'observation de classes de 3^e (voir Illustration 1),
- L'analyse de production des élèves,
- Le suivi des verbalisations collectives et du travail de modélisation numérique,
- La retranscription et l'analyse de contenu d'entretiens d'élèves.



Illustration 1 : Utilisation de *Mon territoire en 3D* en classe

Le déroulé pédagogique envisagé dans le cadre de l'enseignement en arts plastiques a consisté à faire travailler les élèves sur la représentation plastique d'un avenir souhaitable en bidimensionnalité, (voir Illustration 2). Ensuite, le dessin a été modélisé en 3 dimensions avec un outil numérique sur écran informatique (voir Illustration 3). MT3D permet aux élèves d'intervenir directement sur les barres d'immeubles et les espaces architecturaux existants pour les modifier virtuellement et plastiquement, ajouter de nouveaux bâtiments, en créer, les agrandir, les déplacer, changer leur aspect extérieur (façade verre, métal, bois, brique, colorée...), ajouter des humains, des éléments végétaux...

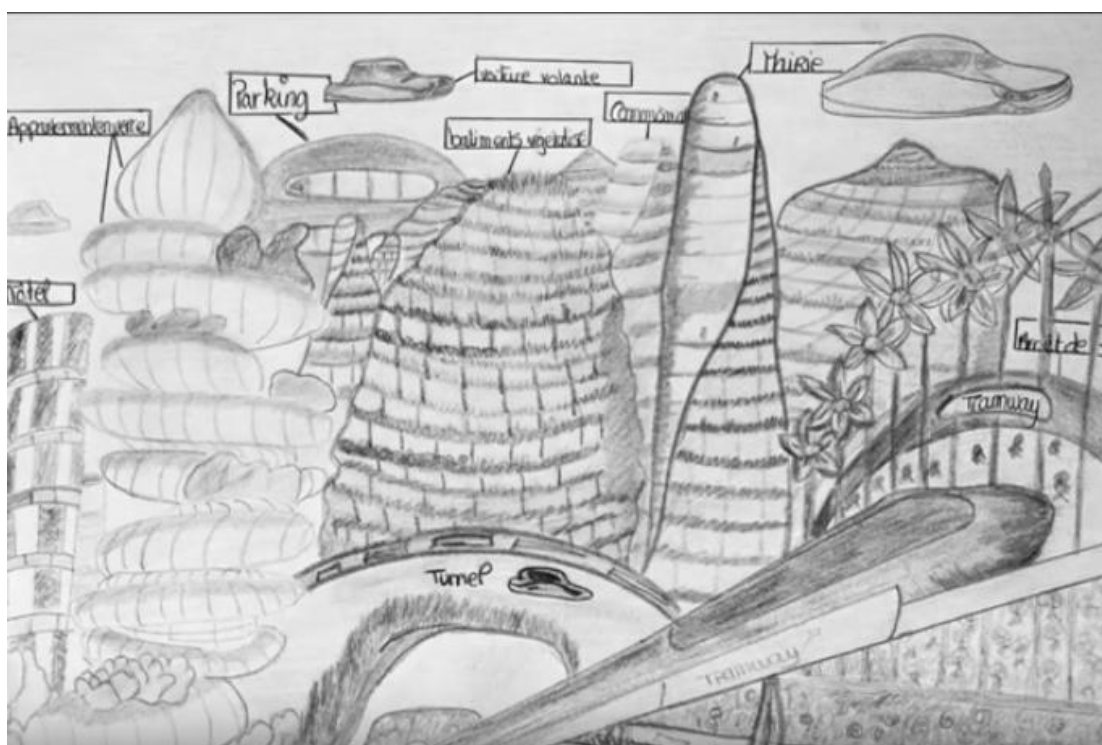


Illustration 2 : Dessin de la tour végétalisée

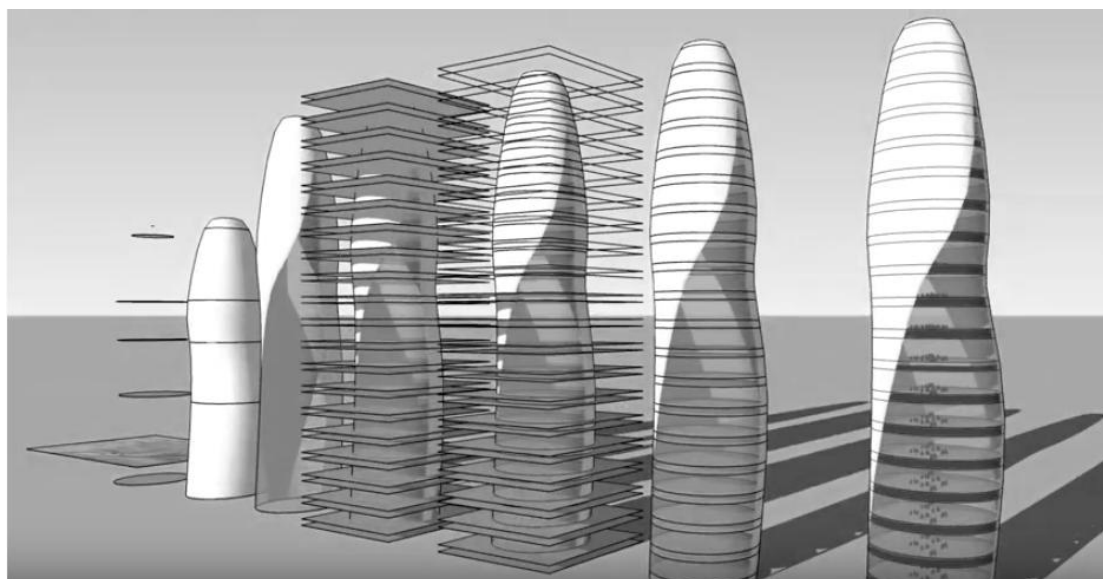


Illustration 3 : Modélisation numérique de la tour végétalisée du dessin ci-dessus

Le passage du dessin à la modélisation numérique s'est fait progressivement². Il a notamment nécessité de nombreux essais en salle informatique. L'ingénieur informaticien est ainsi intervenu à plusieurs reprises dans l'établissement pour s'assurer de l'installation et du bon fonctionnement du logiciel. Afin de s'assurer que les élèves puissent s'entraîner avec le logiciel, une double fiche tutoriel a été conçue par l'ingénieur informaticien, l'enseignante en arts plastiques et le coordinateur du projet. L'une des difficultés rencontrées a consisté à ce que les séquences pédagogiques mises en œuvre dans les différentes disciplines suivent la progression

2. La présentation des travaux des élèves sous la forme d'une animation vidéo d'une durée de 3 minutes, a été mise en ligne par l'ingénieur informaticien de l'ifé-ENS, concepteur du logiciel MT3D, Monsieur Philippe Federici. Celle-ci est disponible à l'adresse suivante, consultée le 8 octobre 2021 : [<https://www.youtube.com/watch?v=3K1teQ2Ex60>]

pédagogique envisagée. Ainsi la première année a simplement été l'occasion de tester l'activité auprès des élèves. Ces derniers ont alors dessiné sur la carte leur parcours entre leur lieu d'habitation et leur collège et l'identification par ces derniers de trois bâtiments auxquels ils sont attachés. Ceci afin de permettre aux élèves de s'apercevoir visuellement des manières possibles d'habiter leur espace proche. Cette expérimentation s'est avérée concluante notamment car la séance d'une heure a permis à l'ensemble des élèves de rendre compte d'une approche sensible de leur espace proche. C'est ainsi qu'a été envisagé avec la professeure d'arts plastiques de mettre en place l'année suivante une séquence pédagogique plus importante.

La séquence en salle informatique a duré trois séances d'une heure, espacées d'une semaine entre elles. Les élèves, en binôme devant un ordinateur, ont eu une double fiche leur servant de tutoriel pour les accompagner pas à pas dans la prise en main du logiciel. L'objectif pédagogique était qu'à la fin de cette première séance, les élèves soient capables :

- d'ouvrir un document, de l'enregistrer sous leur nom, de se repérer dans les onglets et calques (faire apparaître ou masquer le terrain sous forme de carte ou d'image satellite) de se déplacer soi-même dans la maquette 3D (en empruntant des voies et routes comme un usager piéton, mais aussi en sautant d'un bâtiment à l'autre dans une vue plongeante comme un drone) ;
- de déplacer et de supprimer des bâtiments existants, de changer d'une part l'échelle (savoir agrandir ou réduire) et d'autre part l'aspect esthétique du bâtiment (activation de l'outil sélection, de l'outil texture, coloris).

La 2^e séance, les élèves, toujours en binôme devant l'ordinateur, s'exercent à élever des bâtiments, à tracer des tours elliptiques, des dômes transparents, des restaurants panoramiques circulaires, etc. La 3^e séance, les élèves ont carte blanche pour concevoir leur quartier projeté en 2050. Pour les élèves en difficulté, l'ingénieur de recherche en informatique a pris soin de modéliser la structure des bâtiments les plus complexes dessinés par les élèves dans la séquence précédente. Pour ce faire, la professeure d'arts plastiques a scanné les dessins et les a envoyés au chercheur et à l'ingénieur informaticien. Les choix opérés par l'équipe enseignants et chercheurs ont consisté à étudier, lors de cette deuxième année, comment et où les élèves ont envisagé de situer leur réalisation dans la carte en trois dimensions de Vénissieux. Certains élèves ont pu puiser dans cette banque certaines structures qui leur plaisaient. Ils les ont ensuite modifiées selon leurs goûts (ajouts de parties en verre, en métal, en couleur, déformation de façade, ajouts de végétaux, etc.). Pour éviter que les souhaits égoïstes des élèves émergent (comme par exemple : mettre des magasins de nourriture de leur choix tous les 50 mètres, etc.) sans appréhension réelle des enjeux de durabilité, l'enseignante d'arts plastiques a précisé le contour de trois balises curriculaires. La capacité à :

- repérer les pratiques sociales (se divertir, se rencontrer, travailler, consommer...)
- repérer les valeurs (civiques, domestiques, économiques, écologiques...)
- se repérer dans l'espace et le temps.

L'élève se rend compte des leçons du passé (barres bétonnées) et des conséquences présentes. L'évaluation de l'élève, circonscrite par ses 3 balises curriculaires, en est délimitée. Le dispositif pédagogique utilisé avec les élèves est donc assez simple. Après avoir impliqué les élèves dans une démarche de prospective territoriale en les faisant travailler sur leurs lieux de vie et/ou le territoire de proximité de leur établissement scolaire, et après avoir débattu sur des cartes d'espaces où l'on peut saisir les lieux de répulsion, d'attraction, de passage quotidien, les élèves ont imaginé et réalisé des aménagements réalistes ou utopiques de leur territoire proche. Les élèves possèdent donc une place à la fois en tant qu'usager et en tant qu'expert potentiels. En mobilisant la carte comme un objet-intermédiaire, en tant que siège potentiel de processus de représentation et de traduction qui porte la marque de ses auteurs (Vinck, 2009, p. 56), elle devenait un support permettant non seulement de communiquer entre les disciplines mais également entre les élèves. L'expérimentation conduite envisage la carte comme un objet de « braconnage culturel » (de Certeau, 1990) permettant de formuler une vision du monde possible sur un support graphique offrant la possibilité de dérouler un récit sur un territoire et qui, de ce fait, devient également un objet dans lequel inscrire sa place et envisager son action dans et sur celui-ci (Musset, 1988).

2.1. Analyse de la séquence : Arts plastiques et représentation de l'espace proche

L'outil informatique a été une aide, un levier pédagogique pour réaliser un travail sur l'échelle, la perspective, le choix des qualités physiques et plastiques des matériaux utilisés pour la construction des bâtiments en fonction de l'intention de l'élève (comme par exemple : une ville futuriste connectée, ville nature écologique, ville loisir multicolore valorisant la consommation...). Cet outil a permis de créer différemment. En effet, la création numérique, contrairement au dessin, est plus facilement modifiable en un clic, et surtout elle est, grâce à ce logiciel, géographiquement située dans le quartier des élèves qui arrivent aisément à visualiser leur collège, leur habitation, leur trajet scolaire...

En classe d'arts plastiques, nous avons relié la pratique plastique des élèves aux questionnements fondamentaux sur l'espace, l'échelle, l'équilibre, la matière, la lumière, la relation à l'habitant/au spectateur aux travaux et projets des architectes extra-occidentaux, antérieurs au XIX^e siècle, mais aussi contemporains et futuristes. Entre la séquence *Ma ville rêvée du futur* (correspondant au dessin sur feuille cartonnée) et le prolongement de celle-ci intitulée *Mon quartier en 2050* (dessin sur feuille cartonnée) nous avons observé que de nombreux élèves n'ont pas réinvesti un ou plusieurs bâtiments de leur ville rêvée du futur, ou peut-être « ne s'autorisent pas » à réinvestir ; ils semblent s'autocensurer et rester assez « terre à terre ». Le premier sujet intitulé *Ma ville rêvée du futur* semble avoir été beaucoup plus riche en inventions, originalité, innovations dans la représentation d'une ville (tours constituées d'immenses galets transparents superposés, éoliennes cylindriques, hydroliennes intégrées aux bâtiments, couloirs de tramway en verre, etc.) que dans le prolongement de la séquence sur la représentation de leur propre quartier en 2050, en dessin. Pour produire ce travail, il est nécessaire de préciser que les élèves avaient travaillé avec des références architecturales, et avec des banques d'images pour les élèves en difficultés (voir annexes). La verbalisation en arts plastiques dans un contexte d'évaluation formative permet une confrontation avec les pairs, la prise de position dans son travail. Enfin, il est à noter que la plupart des élèves ont su réinvestir le vocabulaire et les notions travaillées (architecture, perspective, volume, cartographie, plan, croquis, etc.) en verbalisation, comme le montre l'extrait de verbatim ci-dessous :

« Prof : Pourrais-tu expliquer ta démarche en arts plastiques dans le cadre de ce projet ?

Élève 1 : Sur mon cahier d'arts plastiques, j'ai tout d'abord réalisé plusieurs croquis de bâtiments. J'ai imaginé des structures que l'on ne trouve pas partout, je voulais que cela soit incroyable. J'ai écrit un petit texte expliquant les caractéristiques de ma ville. Je la voulais écologique avec des éoliennes et des panneaux solaires, avec moins de béton, plus de végétaux, de verre pour alléger la masse des bâtiments. J'ai fait des recherches sur internet aussi. Puis, sur une feuille cartonnée, avec un crayon à papier, j'ai essayé de composer une ville futuriste, de faire un agencement avec mes bâtiments préférés. C'était pas évident. Les volumes des bâtiments ont été mis en valeur par l'utilisation des valeurs de gris au crayon à papier. Ce sont des techniques que nous avons revues au premier trimestre. J'ai choisi de représenter ce quartier rêvé avec une perspective atmosphérique, car cela est plus simple qu'une perspective avec plusieurs points de fuite.

Prof : Et ensuite ?

Élève 1 : J'avais vraiment hâte d'aller en salle informatique pour passer de la feuille à la réalisation de bâtiments en 3D sur ordinateur. Le logiciel était bien fait, le plan du quartier avec le nom des rues y était, on a tout de suite reconnu la voie de tramway actuelle passant devant le collège et le château d'eau. On n'a eu que trois séances sur l'ordinateur, on a appris plein de trucs, j'aurai bien aimé avoir encore une séance de plus. »

Ainsi, lors du prolongement de la séquence de dessin resserrée sur leur quartier, les élèves ont peiné, certains se sont bloqués, la plupart ont oublié des éléments de perspective, des problèmes d'échelle de grandeur sont apparus. On peut émettre l'hypothèse que le sujet demandé était trop proche d'eux, ils n'arrivaient pas à se décentrer et à améliorer leur quartier. Une de nos pistes de recherche était d'approfondir comment la partie culturelle (les références artistiques) proposée aux élèves et la partie technique (maîtrise du logiciel) pouvaient s'articuler à la dimension du faire, de la pratique plastique, et d'étudier comment les apprentissages générés par un projet de cartographie artistique participent au développement des humanités.

L'épistémologie de la pensée critique impose une décentration où l'élève prend de la distance par rapport à lui-même, par rapport à la pluralité de réponses plastiques que les autres élèves peuvent proposer. En effet, l'élève doit envisager une confrontation de points de vue divergents (Barthes, 2017) et doit être en mesure

d'étayer une prise de position dans une connaissance multi-référentielle (Arduino, 1984) en évitant autant que possible les égo-ethno-sociocentrismes.

3. Conclusion et pistes de travail

Les deux principales pistes de travail, obtenues dans l'année scolaire 2018-2019, sont en lien avec l'hypothèse que la représentation plastique d'un imaginaire permet l'expression d'une conception sociale que l'élève n'exprime pas forcément par le langage oral ou écrit.

Premièrement, le travail plastique permet de resituer la parole des élèves, leur opinion, la dimension sociopolitique faisant partie du contenu des séquences menées en histoire-géographie. Une des relations entre la subjectivité de l'élève et l'expérimentation menée peut être déterminée par la transdisciplinarité et l'interdisciplinarité de la notion de développement durable abordée en géographie et parfois réinvestie dans les productions plastiques (éoliennes, hydroliennes, transports écologiques, parois et toits végétalisés...), mais aussi par les préoccupations de loisirs (souhait de construire un stade multisports au cœur des tours d'HLM, un musée des arts orientaux, une piscine dans le collège...) qui possèdent chacun une symbolique forte. Ces questionnements et discussions ont conduit à envisager pour la troisième année du projet le développement d'un support pédagogique, le *carnet de terrain*, afin de permettre aux élèves de transcrire dans un même objet les activités conduites dans les différentes disciplines afin de faire de lien entre les disciplines participant au projet. Ce dossier permettrait de recueillir le fruit de l'enquête réalisé par les élèves.

Deuxièmement, les possibilités de confronter les données collectées et les représentations plastiques permettent l'émergence d'un espace de discussion entre élèves habitant un même territoire. Territoire compris comme notion dynamique, se définissant par les relations entre les activités, par ceux qui les occupent et ceux qui en sont exclus, contribuent ainsi au développement de la visée démocratique du projet. Pour cela, a été organisé au printemps un vernissage de l'exposition collective des travaux plastiques des élèves dans le hall central et les couloirs du collège. Des élèves de 3^e se sont mis dans les rôles de commissaires d'exposition et de médiateurs culturels et ont expliqué et fait la visite à deux journalistes, à l'IA-IPR du réseau REP+ et à la principale du collège. L'exposition a permis de recueillir en outre l'avis des parents et des autres élèves du collège, de les confronter publiquement dans plusieurs espaces de discussion notamment en classe en géographie lors de débats et de verbalisations, avec support de présentation orale sous forme de diaporama en vue de l'épreuve du DNB (Brevet des collèges, épreuve orale : présentation de l'EPI *Ma ville comme je la vois, ma ville comme je la vis*). A cet égard, ce lieu d'éducation associé a permis d'ouvrir à différentes échelles des espaces démocratiques (Filiod, 2018, p. 143) dans lesquels se discutent et se disputent localement des représentations et des enjeux territoriaux. Les élèves ont eu pour défi collectif de comprendre et de relever les enjeux qui engagent l'avenir de leur espace proche. Certains réagencements imaginaires (ville flottante ou sous-marine...) organisationnels, sociaux ont dû être réalisés afin de mieux positionner les enjeux fondamentaux pour éviter d'imaginer un projet non adapté. La prospective territoriale ainsi conduite porte en elle des enjeux de participations collectives à l'évolution du territoire proche des acteurs du projet évoluant sur des échelles de temporalité à moyen terme. A cet égard, la modélisation dans MT3D peut être envisagée, en fonction de la situation, comme un objet-intermédiaire ou un objet frontière. Dans le premier cas il a permis aux élèves d'exprimer graphiquement les enjeux territoriaux qui engagent l'avenir de leur espace proche en remobilisant l'ensemble des savoirs générés durant le travail d'enquête notamment. Et comme objet-frontière, on peut supposer que la maquette peut donner l'occasion pour des mondes sociaux distincts de coopérer.

Pour passer d'habitant-élève-acteur de son territoire à une conscience sociale de l'élève aboutissant à un projet à visée démocratique (finalisé par une œuvre collective numérique artistique), ce projet transdisciplinaire d'une durée de 3 ans, arrivé pour l'instant au début de la 3^{ème} année, a proposé plusieurs étapes : en inscrivant les élèves en tant qu'habitants d'un quartier, ils se rendent compte de la manière dont eux-mêmes participent à la construction de ce quartier par leur pratique quotidienne (loisir, consommation, habitation, transport...). Les élèves ont été amenés à enquêter durant ces deux ans sur ce quartier et, par conséquent, à écouter, recueillir, retranscrire différentes façons de faire, et donc à se situer par rapport à ces différentes façons d'habiter le quartier. Ainsi, ils se rendent compte qu'ils n'ont pas tous la même représentation du quartier et que, par l'idée de la prospective et des attentes des habitants, ils sont non seulement conduits à réinterroger ce qui «

fait » quartier, mais aussi ils sont obligés de se confronter à différents discours sur des manières de « faire » le territoire, de « faire » la ville, pour ensuite l'imaginer, et la re-créer.

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (1984). Projet éducatif, projet de société, *Pour*, 94, 5-13.
- Barbozat, P. (2007). Fiction interactive, « métarécit » et unités intégratives, *L'image actée : scénarisation numérique* (pp. 99-121). Paris : L'Harmattan.
- Barthes, A. Blanc-Maximin, S. et Dorier-Appril, E. (2019). « Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie », *Éducation et socialisation*, 51.
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? », *Educations*, Vol 17-1, Open sciences, International sciences and technical edition, ISTE (pp. 25-40). <https://www.openscience.fr/Numero-1-327>
- Carrel, M. et Neveu, C. (dir.) (2014). Citoyennetés ordinaires. Pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes, Paris : Karthala, *Recherches internationales*.
- Collectif Léa de Lyon (2018). La démarche prospective. Une invitation à écouter et observer les territoires, *Diversité*, 193.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, Arts de faire*, Édition de Luce Giard, Nouvelle édition, Gallimard.
- Dewey, J. (2010), *L'art comme expérience*, trad. Par N. Ferron, Paris : Gallimard.
- Filiod, J.-P. (2018), *L'éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif*, Louvain-la-Neuve, EME Editions, coll. « Proximités Sociologie », 2018.
- Gack, A., Kleszewski, G., Malabre, N. & Saputa, D. (2018). Démarche prospective et empowerment dans le bassin minier du Nord-Pas-de-Calais, *Diversité*, 191 : « L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable », 132-137.
- Honneth, A. (1996). art. « Reconnaissance », dans *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris : P.U.F, p. 1272-1278.
- Kalali, F. & Charlot, B. (2017). Rapport à... Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Guillon-Tutiaux, *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des « éducations à »* (pp. 544-547). Paris : L'Harmattan.
- Lussault, M. (2000), « Actions », In Levy, J. et Lussault, M., 2000, Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy. Paris, Belin, « Mappemonde ».
- Medina, Y. (2009). Art education programs: Empowering social change. *Perspectives on Urban Education*, 6(2), 58-61.
- Mouvet, B. & Hugon, M-A. (2010). « Travailler ensemble dans la ville », *L'éducation tout au long de la ville, Spécificités*, 3, 129-138.
- Musset, A. (1988). La cartographie préhispanique au Mexique, *Mappemonde*, 4.
- Rollin, J. et Hote, C. (2017). « Le numérique et l'illusion d'un urbanisme rationnel. Le cas de l'élaboration des plateformes 3d », *Géocarrefour*, 91/3.
- Ruppin, V., Safadi-Katouzian, S. & Zaragori, A. (2019). How to mobilize visual arts as a form of citizen expression, In *YearBook : Student Voice in education*, CIDREE : Consortium d'Institutions pour le Développement et la Recherche en Education en Europe.
- Ruppin, V. & Safadi-Katouzian, S. (2021). Construire un « à-venir » ? Tout est dans la manière. Usage de la modélisation dans l'enseignement des arts plastiques. L'Harmattan (sous presse).
- Ruppin, V. (2017). La création littéraire numérique comme participation active du spectateur, *Apprendre en art*, Revue RLMM, 6.
- Star, S. L. (2010). « Ceci n'est pas un objet-frontière ! Réflexion sur l'origine d'un concept », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, n°1, 18-35.
- Tetart, G. & Torny, D. (2009). « Ça tue parfois mais ce n'est pas dangereux ». Injonction institutionnelle et mobilisation scientifique autour d'un pathogène émergent, *Bacillus cereus* », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, n° 1, 73-102.
- Vinck D. (2009). « De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, n° 1, 51-72.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, University Press, 1998.

**LA FONCTION DE COORDINATION ET LA FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL
A L'ÉPREUVE DU POLITIQUE : L'ÉPREUVE DE LA MONOGRAPHIE**

Emmanuel TRIBY

Université de Strasbourg
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : coordination, monographie, politique, problématisation, travail social

Résumé. *Sous l'effet de nouveaux textes réglementaires, le travail social a été poussé à changer ses modalités de réponse aux besoins de ses publics ; cela a fait émerger la nécessité d'une fonction nouvelle : la coordination. Une université et un IRTS proposent, depuis 2013, une formation à la coordination à visée de "re-professionnalisation". L'objectif de cette formation ouverte à des professionnels impliqués dans cette fonction est la construction de compétences au travers de l'élaboration d'une monographie centrée sur la mise en problème de cette fonction dans leur institution. L'analyse de ces monographies et des débats développés durant la formation montre combien la mise en œuvre de la fonction de coordination, apparemment plutôt opératoire, est confrontée à la question du politique : tensions dans le métier ; rapports de pouvoir entre acteurs ; gouvernance du territoire, résistances des structures antérieures.*

Notre champ de recherches concerne la formation des adultes ; l'approfondissement régulier de notre questionnement nous a conduit à la question du politique, du politique dans la formation et dans l'activité professionnelle, un domaine un peu négligé dans les sciences de l'éducation et de la formation. La thématique proposée par le colloque AREF 2021 est l'occasion d'interroger à nouveaux frais une recherche-formation développée depuis 7 ans dans le champ du travail social ; centrée sur la fonction de coordination dans le travail social et menée à partir de la collaboration avec un IRTS, elle se prête particulièrement au développement de cette question.

Après avoir analysé le contexte social d'émergence de ce projet de recherche-formation, nous proposons une problématisation du politique dans le travail social et plus particulièrement dans son activité de coordination et son interrogation par notre recherche-formation. La démarche de recherche est alors présentée, sa méthodologie et son cadre conceptuel ; son épreuve de validation, la construction d'une monographie, joue ici un rôle central. Quelques résultats provisoires sont enfin présentés et discutés.

1. Contextes : l'émergence de la coordination

Dans l'optique de formuler une question de recherche, il convient d'exposer le contexte dans lequel a émergé un besoin de coordination dans le travail social et les interrogations que ce besoin suscite en matière de formation. Trois niveaux d'appréhension de ce contexte sont nécessaires.

1.1. L'évolution de la question sociale

La question sociale se décline aujourd'hui dans des problématiques de plus en plus complexes, comportant de plus en plus d'acteurs, mobilisant des ressources et des instruments variés, ouvrant sur des issues plus incertaines. Cela rend le débat proprement politique de plus en plus difficile tant en termes de proposition d'un devenir commun qu'en termes d'actions à mettre en œuvre. La possibilité de l'action publique se délite et son effectivité s'éloigne. Dans ce contexte, l'agentivité des vulnérables (Brodiez-Dolino, 2016), subjectivement plus encore qu'objectivement, tend à devenir une préoccupation majeure. *L'inclusion* se propose comme une nouvelle ingénierie

sociale, la possibilité de l'intégration comme ressource de développement à travers de nouveaux modes de collaboration professionnels-usagers.

1.2. L'évolution des politiques sociales

Conséquemment, les politiques sociales sont à la recherche d'un champ d'intervention nouveau : de la « cohésion sociale » à « l'inclusion », il s'agit d'abord de prendre acte d'une « société des individus » (N. Élias) forcément aux prises avec *le* politique. La question même de l'exercice du pouvoir dans ce qui est susceptible de « faire société » se pose d'abord dans les termes de l'efficacité autant que la légitimité. Le devenir commun possible de cette « société individuée », de plus en plus différenciée et inégalitaire, semble suspendu à la possibilité de faire lien en multipliant les modalités de coopération au risque d'augmenter à outrance les formes de division du travail, et de collaboration ; c'est l'orientation des politiques publiques dans le social et la matière du discours à visée proprement cognitive qui les accompagne nécessairement (Muller, 2000).

1.3. Les transformations du travail social

Dans ce contexte, le « calcul économique » se déploie dans le travail social et paraît inéluctablement s'installer dans les pratiques professionnelles et leurs idéels. La recherche de l'efficacité et plus encore de l'efficience dans un champ résistant pourtant à la définition d'un rendement, « l'économisation » progressive des manières de saisir l'activité dans ce champ, alors que les ressources sont de plus en plus comptées, sont les symptômes d'une sorte d'encastrement du travail social dans des dynamiques marchandes ou quasi-marchandes.

Le partage de la *responsabilité* de son devenir par les personnes porteuses de handicap, la place de l'utilisateur dans l'intervention sociale, la mobilisation de nombreux « partenaires » aux intérêts divergents appellent de nouveaux modes de fonctionnement. C'est ainsi que s'affirme « la politique d'économisation » ; elle appelle un « réinvestissement réflexif, (...) car elle ne peut pas ne pas affecter les conceptions mêmes que nous nous faisons du politique » (Linhardt et Muniesa, 2011, p.20).

1.4. L'émergence du besoin de coordination dans le travail social

Fonctionnant en interne dans des rapports hiérarchiques assez pesants et une division du travail assez figée, victimes d'une perte d'efficacité voire de légitimité en externe, les institutions du travail devaient trouver d'autres modes d'organisation ; un besoin de coordination des l'activité de ses professionnels a progressivement émergé au tournant des années 2000 en France (Barreyre, 2010 ; Jaeger, 2010). Derrière cette émergence, il y a d'abord un besoin *cognitif*, le besoin de nommer et de comprendre autrement les pratiques professionnelles et leur ajustement aux demandes des usagers et les attentes des partenaires. Ceci implique de mettre les savoirs en « négociation », en interne comme avec les usagers et les partenaires, et de tenter de construire des rapports au savoir différents.

Dans ce contexte, une question s'impose : quelle *gouvernance* des savoirs est-il possible de mettre en œuvre ? Quel pouvoir donner à cette fonction de coordination qui puisse échapper à la fois aux rapports hiérarchiques et aux contraintes des rapports interinstitutionnels ?

2. Problématisation(s) : entre activité réflexive et activité formative

Notre double question engage une problématisation qui prenne conjointement en compte la nature particulière de ce besoin de coordination, historiquement attaché aux activités marchandes, les professionnels impliqués directement et indirectement par cette fonction, enfin, les compétences à mobiliser pour la mettre en œuvre et donc la formation que cela exige. Notre hypothèse est que cette formation passe nécessairement par la problématisation de l'expérience de ces professionnels engagés dans cette fonction ou en voie de l'être ; c'est la condition à la fois pour donner sa place au politique, au-delà de « l'économisation », et d'autoriser une meilleure gouvernance des savoirs en jeu pour ces professionnels. Dans cette recherche-formation, l'activité de problématisation

concerne les professionnels en formation (objet) autant que le chercheur concepteur et animateur de cette formation (sujet).

2.1. La coordination : une question qui croise pouvoir(s) et savoir(s)

Avec la coordination, on touche à la dimension anthropologique des sociétés humaines et plus particulièrement leur « besoin d'ordre » (Muller). En ce sens, une entrée par la tension et l'articulation entre savoirs et pouvoirs, propres aux sociétés humaines, est inévitable. Inscrite ici dans la formation, l'articulation sert de trame aux professionnels pour construire leur apprentissage ; c'est pourquoi il convient de mettre au jour les configurations des savoirs autant que des pouvoirs dans lesquelles les professionnels tentent de développer leur fonction.

2.1.1. Savoir(s)

Dans la coordination, la question du savoir – ou des savoirs – se pose à deux niveaux :

- en interne, elle se pose d'abord entre les savoirs professionnels du coordinateur/de l'équipe : cette différence est d'autant plus importante que, d'une part, le coordinateur est souvent lui-même issu de l'équipe, d'autre part, le coordinateur ne peut s'appuyer sur une position hiérarchique pour affirmer la primauté de ses savoirs.

- en externe, une triple différence définit les savoirs des professionnels, ceux des usagers et de leur famille, ceux des partenaires. Toute la constellation des savoirs y est en jeu : savoirs professionnels, savoirs normatifs, savoirs d'expérience et savoirs pratiques. Dans cette constellation, les savoirs théoriques et leur capacité de questionnement sont susceptibles d'instaurer un ordre fonctionnel.

2.1.2. Pouvoir(s)

Avec la coordination, la question du pouvoir, notamment dans les organisations, prend une tournure particulière que l'on peut sommairement présenter dans la tension entre la verticalité et l'horizontalité du pouvoir qui se traduit notamment par une certaine mise en problème de l'autorité. Celle-ci se débat entre l'autorité formelle, normée, hiérarchique, et l'autorité fonctionnelle puisant à l'exercice même d'une fonction au sein d'une activité collective et partagée (entre professionnels, partenaires et usagers).

Pour nommer la forme de pouvoir qu'est susceptible d'exercer le coordinateur, il est souvent fait référence au *management transversal* : cette figure quelque peu paradoxale exprime le pouvoir d'influence d'une fonction, et plus précisément la capacité d'exercer un pouvoir dans une organisation hiérarchisée et fortement sectorisée alors même que le coordinateur ne dispose d'aucune position hiérarchique. La question de sa place dans l'exercice de son activité est décisive et ceci d'autant que la coordination est au cœur du fonctionnement d'une organisation marquée par une certaine division du travail, dans une société marquée par une séparation des fonctions, alors qu'une grande proximité par rapport aux usagers est attendue : écoute de la demande, analyse du besoin, implication forte de l'utilisateur et de ses proches...

2.2. Le politique/la politique dans la coordination

Cette articulation est essentielle pour comprendre l'intérêt de faire travailler les professionnels à la problématisation de leur activité de coordination, à l'occasion de l'élaboration de leur monographie.

2.2.1. Le politique

Le politique intervient selon deux modalités distinctes. La mobilisation professionnelle autour de la promotion de cette fonction dans les institutions du travail social atteste l'existence d'un *besoin social* lié à la possibilité même de perpétuer une intervention sociale efficace et ajustée. Par ailleurs, à travers le travail de coordination, il s'agit bien de faire converger des acteurs aux intérêts variés autour d'objectifs similaires pour autoriser un *commun* durable. Ces deux éléments semblent illustrer la dimension intrinsèquement politique de la fonction.

2.2.2. *La politique*

La politique du travail social s'actualise dans les conditions même de fonctionnement de l'économie de la coordination correspondant à un jeu de contraintes lui-même fortement institué et régulé. Par ailleurs, la coordination concentre les éléments d'une mise en scène efficace de l'action sociale : figures, outils de "démonstration", médiatisation... Ces instruments sociocognitifs des politiques sociales ont pour raison d'être la responsabilisation des différents acteurs de l'action sociale, en particulier celle de l'utilisateur. Cette responsabilisation est un « processus » (Jaeger, 2009) qui a besoin d'être organisé, coordonné ; telle est la nature même des « politiques d'économisation ».

3. **Méthodologie de la recherche formation**

Résultat d'une collaboration entre un IRTS et l'université, le « Diplôme d'Université (DU) de coordinateur en travail social et médicosocial » a eu, dès sa création, un caractère expérimental, compte tenu du caractère intrinsèquement problématique de cette fonction dans le social et de la possibilité même de s'appuyer sur les expériences de sa mise en œuvre dans des contextes sociaux et institutionnels variés.

3.1. *La monographie*

Dès la 1^{ère} promotion, il a été décidé de réduire l'évaluation de la formation¹ et la validation de ce diplôme à la réalisation individuelle d'une *monographie* centrée sur la problématisation et la conceptualisation de sa pratique de la coordination par les différents participants à la formation. La construction de cette monographie, constituant le fil directeur de la formation, s'effectue très progressivement au gré des journées alternant la problématisation – conceptualisation, la méthodologie de la monographie et du recueil de données, la découverte des démarches et des instruments de la coordination dans différents milieux. Chaque professionnel étudiant est ainsi invité à faire l'analyse de son expérience en articulant l'attention au cours et aux détours d'une expérience, d'un côté, la visée d'une professionnalisation d'une fonction en construction, de l'autre ; on relèvera qu'il ne s'agit pas d'un métier nouveau mais plutôt du nouvel usage d'un métier existant.

La démarche de problématisation passe par la narration d'un vécu mis en réflexivité, afin de développer une approche « réaliste » de son activité. Si « être réaliste, ça n'est pas simplement décrire le réel mais rendre le réel problématique » (Didi-Huberman, 2009), c'est une problématisation à trois niveaux qui s'impose aux professionnels étudiants : la trame historique du travail social qui a vu émerger cette nouvelle fonction ; le cadre institutionnel qui tente de donner une place à la fonction de coordination dans l'organisation de ses activités ; l'observation et l'interrogation des situations rencontrées et/ou élaborées : la formation d'une posture professionnelle, le questionnement des « réserves d'alternatives » (Schwartz, 2014) que chaque professionnel est à même d'imaginer et de concevoir. Chaque niveau de problématisation est une expression particulière du politique et une interrogation de la politique du travail social.

Dans cette formation en alternance de fait (ou informelle), le rapport à l'expérience est décisif pour construire une problématisation réellement éclairante, ouverte sur de nouveaux modes de compréhension et d'intervention. En questionnant cette expérience, ce sont trois piliers de l'apprentissage, particulièrement chez l'adulte, qui sont en jeu : les résistances (au changement, à la formation), les obstacles (à l'apprentissage, à la collaboration), l'effort ou la persévérance (Perrenoud, 2004) ; trois occasions de mettre à l'épreuve les conditions psychosociales de la coordination dans une activité professionnelle que l'on veut développementale.

3.2. *Traitement du matériau (les données)*

3.2.1. *Le matériau utilisé*

¹ Cette formation correspond à 240h d'enseignements (ou de formation formelle) répartis sur 8 mois, sachant que tous les étudiants sont par ailleurs en activité dans une institution.

Il comporte trois sources distinctes : des écrits sous la forme des monographies rassemblées depuis l'origine de ce DU et jusqu'à la 6^{ème} promotion, récemment terminée, soit 90 monographies ; le verbatim des séances d'accompagnement dans la construction des monographies et les premières ébauches de réflexion ; les traces des discussions développées durant la formation. Ce matériau a fait l'objet d'un traitement par analyse thématique construite à partir de notre cadre conceptuel et de nos hypothèses.

3.2.2. *Le cadre conceptuel mobilisé*

Pour travailler les hypothèses et analyser les matériaux est volontairement composite, nous avons emprunté principalement à la didactique professionnelle, notamment au moyen de deux concepts clés dans cette démarche : la situation potentielle de développement (Mayen) et la structure conceptuelle de la situation (Vergnaud, Vidal-Gomez) afin de prendre toute la mesure de la dimension cognitive des situations élaborées par la coordination. Pour cette contribution, les apports de la conceptualisation du politique entre une sociologie économique (Callon, Muniesa...) et une sociologie politique (Pierre Muller), ont été éclairants.

Enfin, le point de vue des sciences de la formation travaille en permanence dans nos recherches, afin de pouvoir rester attentif aux enjeux d'une *relation de formation* (Triby, 2021), de l'intention à sa réalisation, dans une formation universitaire en alternance (informelle) ; ce point de vue est indissociable du cadre dans lequel se constituent les différentes strates de cette relation. La question du *cadre* (Maggi, 2015) est proprement déterminante. Le cadre, ce sont d'abord les conditions dans lesquelles l'expérience s'est construite. Ensuite, le cadre, c'est le référentiel des savoirs du diplôme auquel le candidat tente d'accéder. Enfin, le cadre, c'est la configuration psychique et sociale dans laquelle le sujet se met en débat pour faire le tri de ses expériences et de ses savoirs.

3.2.3. *Hypothèses (ou idées directrices)*

Dans la perspective des sciences de l'éducation et de la formation, le politique prend tout son sens dans la relation, la relation de formation, et le développement des personnes inscrites dans des tensions et des divergences de point de vue. Dans ce double sens et dans le contexte de notre recherche-formation, le politique se noue dans l'activité de problématisation que le professionnel est susceptible d'élaborer et dans sa capacité à mettre au jour les tensions entre son expérience et les cadres au sein desquelles elle se construit. La monographie, lieu de déploiement de la problématisation de son expérience, est l'occasion de mettre au jour le politique en formation et éducation, au sein du *territoire agissant*.

4. Résultats et perspectives

Fort de notre cadre conceptuel et orienté par nos hypothèses, nous pouvons formuler ces quelques résultats, encore provisoires ; un approfondissement du traitement des matériaux devrait permettre une analyse plus fine. Notre préoccupation est ici de poser le cadre d'une mise au jour du politique dans des travaux visant à valider à la fois une expérience et sa mise en problèmes : diplômes universitaires professionnels mais également validation des acquis de l'expérience (VAE), voire sans doute les premières expérimentations des actions de formation en situation de travail (AFEST). La discussion qui suit ouvre à cet égard quelques premières perspectives, éclairant du même coup notre conception du politique dans la formation.

4.1. *Résultats de notre investigation*

La construction d'une monographie en formation d'adultes constitue une mise à l'épreuve du politique dans la formation selon quatre points de vue :

- La monographie est un dispositif de formation inscrit dans les tensions d'un métier en mutation et de professionnels en difficulté (déprofessionnalisation) ; le travail de coordination aboutit souvent à mettre en question les normes et les valeurs des professionnels fonctionnant sous la contrainte de réalisation d'un service objectif, générant ainsi des résistances qui

s'expriment vers leur personne que vers la hiérarchie et l'institution. La nécessité d'impliquer l'utilisateur laisse souvent ouverte la possibilité d'attentes peu réalistes de sa part vis-à-vis du travail des professionnels. On assiste ainsi à des situations de « négociation des savoirs » (Le Meur et Sabinot, 2019), entre les modes de traduction de leurs besoins d'intervention par les usagers, ainsi que de leurs proches, et les savoirs professionnels des éducateurs transparaissant dans leurs actions ; le rôle du coordinateur paraît ici important, notamment dans le travail de mise en mots des réunions d'équipe (définition de l'ordre du jour, comptes-rendus des réunions...);

- La démarche de problématisation permet d'identifier les rapports de pouvoir entre les acteurs internes (aux établissements) et externes (les partenaires, les usagers) contribuant à transformer la gouvernance des *territoires*. Un rapprochement en interne semble facilité par la coordination une meilleure intégration des interventions des différents acteurs. Le pouvoir d'intervention des coordinateurs en poste est d'abord interne, sur l'équipe, dans l'équipe, avec l'équipe ; cela apparaît a contrario quand certaines monographies analysent le besoin de coordination dans certaines structures qui n'ont pas encore désigné de coordinateurs. Ainsi, sont révélés les carences du pouvoir hiérarchique sur le fonctionnement de l'activité quotidienne des professionnels : horizontalité du fonctionnement et verticalité du hiérarchique sont assez clairement identifiés comme deux forces en tensions problématiques ;
- La monographie illustre la façon dont les territoires se modèlent, notamment en fonction de la manière dont le pouvoir politique traduit les besoins sociaux dans ses interventions et l'organisation de la collaboration entre partenaires ; dans les monographies, les jeux de pouvoirs structurant les territoires apparaissent nettement car le travail de coordination semble avoir pour effet presque spontané d'interroger les positionnements respectifs des acteurs sur les territoires, en autorisant pourtant le coordinateur à affirmer un point de vue. Cela étant, la construction de la monographie sert avant tout à leurs professionnels – auteurs, à mettre au jour les systèmes d'acteur, expliciter les contraintes qui pèsent sur leurs actions du fait même de l'existence de ce « système » (au sens de l'approche systémique pas de la pensée complotiste). C'est ainsi que se dessine le territoire *réel* du travail social dont les coordinateurs constituent un acteur clé dans cette part d'investissement subjectif de la personne qui accepte d'aller plus loin que les fonctions réparties par l'organisation et les rapports inter-institutionnels ;
- Reflet des contradictions d'une fonction en émergence (la coordination), les perspectives d'action proposées dans les monographies montrent comment la dynamique horizontale de la coordination n'en finit pas de rencontrer les résistances d'une verticalité du pouvoir, microsociale et macrosociale. La fonction de coordination montre ses contradictions internes tentant d'emprunter aux logiques marchandes, historiquement marquées par la coordination mais également par la compétition, et les dynamiques de collaboration entre les acteurs.

Dans cette quadruple perspective offerte par les monographies, la coordination pourrait constituer l'avatar cognitif du management contemporain : traiter les informations, mettre les savoirs en débat (entre professionnels, entre professionnels et usagers), gérer les tensions entre savoirs intimes (personnels) et savoirs professionnels, savoirs tacites et savoirs en interaction, savoirs des professionnels (en acte) et discours institutionnels (comme mode d'intelligibilité imposé des actions à réaliser, s'accorder sur des modes d'intelligibilité partagés, même provisoirement, participer activement à l'évolution des représentations des parties prenantes, en somme concourir à redonner du sens à l'activité professionnelle. C'est pourquoi il n'est pas vain de parler à ce propos de *cultures d'action* : « manières-en-actes, communes à un ensemble de sujets de penser leurs actions, de construire du sens autour d'elles, de leur donner une signification » (Barbier et Wittorski, 2015).

L'approche la plus intéressante de ce point de vue est l'ethnométhodologie, faisant référence aux « accomplissements pratiques » et à la « réflexivité » pour expliquer comment les individus font évoluer leurs conceptions et leurs savoirs dans l'interaction, et fabriquer des « choses organisationnelles » (Garfinel, 2020). C'est parce que la réflexivité est nécessaire pour que les « accomplissements pratiques » se transforment mais qu'elle reste limitée si l'on ne favorise pas le déploiement d'une fonction de coordination qui, littéralement, politise les interactions. De façon plus générale, l'évolution des problématiques sociales contemporaines

suggère de s'intéresser plus attentivement aux « savoirs tacites », aux interactions, aux méthodes de raisonnement des acteurs dans leur diversité, leurs manières de résolution de problèmes...

J.M. Plane note que « les managers d'équipe devront davantage prendre en compte les contradictions, les clivages et les conflits potentiels entre parties prenantes » (Plane, 2008, p.52) ; et que cela « revient à laisser aux salariés la possibilité de réaliser des ajustements souples et évolutifs permettant de mieux gérer les incertitudes » (*ibid.*). Ces incertitudes sont d'autant plus sensibles que les professionnels sont à la recherche de réalisation d'eux-mêmes, une manière de se mettre à l'épreuve de leur activité, pour pouvoir s'approprier un métier dont le sens se perd dans des prescriptions, ni très légitimes, ni très réalistes. Cela revient à instaurer une sorte de doute méthodique concernant les savoirs à mettre en valeur et à valoriser effectivement dans les actions. D'où l'importance consigner tous ces débats de savoirs, donc de prendre au sérieux les savoirs qui traversent les réunions d'équipes.

Cette exigence est d'autant plus importante que les grandes lois sur le travail social ont consacré la place de l'usager : « les personnes recherchent d'abord le développement d'elles-mêmes mais aussi de la reconnaissance et du pouvoir d'achat » (*ibid.*) ; il faut entendre ici pouvoir d'achat au sens de pouvoir d'agir sur son mode de vie, dont le revenu n'est qu'une modalité fonctionnelle. D'où, tout naturellement, la référence à une disposition très contemporaine, particulièrement problématique dans un contexte d'individuation : l'implication. Celle-ci confirme le besoin de se centrer sur l'activité en situation. Le rôle du management : créer les conditions sociocognitives de l'implication.

4.2. Discussion : politique de la coordination

La monographie est l'occasion de montrer que, au-delà des compétences, la coordination se réalise à travers tout un jeu de *dispositions*, impliquant notamment un changement de perspective, à la fois du regard et de l'horizon. Des dispositions internes aux sujets en interaction, bien sûr, mais également des dispositions externes, en lien avec les *politiques publiques* du social qui constituent à la fois des actions en faveur du fonctionnement de l'économie – et sa dynamique spécifique, aujourd'hui, celle du capital – mais plus généralement en faveur de « l'ordre social » (Muller, 2015).

Ces dispositions et les décisions qu'elles convoquent sont politiques à la fois parce qu'elles expriment un choix en faveur d'une catégorie particulière d'individus, elle-même en rapport à la « catégorie » des usagers : simultanément, des intérêts particuliers et un mode particulier de reproduction de ces catégories dans les conditions du travail social en transformations ; et parce qu'elles répondent à la préoccupation d'un devenir commun durable. Mais elles sont également politiques parce qu'elles s'inscrivent dans une problématique particulière (l'obligation de choisir entre différentes alternatives dans la double tension individuel/collectif et passé/devenir) et parce qu'elles sont l'objet d'un débat public (matière à discussion et à lutte). Quand F. Hubault (2013) relève que le « travail de management » s'inscrit aujourd'hui dans un nouveau rapport au risque, au temps, au réel et à la valeur, il signale la place centrale du politique à une époque historique où l'extension de l'économique à l'ensemble des activités sociales paraît avoir trouvé des limites absolues.

Bibliographie

- Brodiez-Dolino, A. (2016). *Le concept de vulnérabilité*, Collège de France, lavedesidees.fr
- Didi-Huberman, G. (2009). *Quand les images prennent position. L'œil de l'histoire 1*, Paris : Minuit.
- Garfinfel, H. (2020). *Recherches en ethnométhodologie, Travailler*, Paris : PUF.
- Hubault, F. (2013). Le travail de management, 29, 81-96.
- Jaeger, M. (2009). Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation, *Vie sociale*, 3, 71-81.

- Jaeger, M. (2010). L'actualité et les enjeux de la coordination des actions et des dispositifs, *Vie sociale*, 1, 13-23.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente, In : Jorro A. et de Ketele, J.M. (dir.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p.7-16), Bruxelles : De Boeck.
- Le Meur, P-Y., & Sabinot, C. (2019). Négocier les savoirs et les valeurs des lieux en Nouvelle-Calédonie, In : Verdeaux F. et alii (dir.) *Savoirs locaux en situation* (p.45-59), Paris : Quae.
- Linhart D. et Muniesa F., « Tenir lieu de politique » Le paradoxe des « politiques d'économisation », *Politix*, 3, 95, 7-21. DOI : 10.3917/pox.095.0007
- Maggi, B. (dir) (2015). *Interpréter l'agir, un défi théorique*, Paris : PUF.
- Muller P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique, *Revue française de science politique*, 50, 2,189-208.
- Muller, P. (2015). *La société de l'efficacité globale*, Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance et psychologie*, 24, 9-17.
- Plane, J.M. (2008). Séduction et management des hommes dans le contexte de l'hypermodernisme, *Journal des psychologues*, 259, 49-53.
- Schwartz, Y. (2014). « Le travail est toujours une matière étrangère » (entretien), *Regards croisés*, FSU, 12.
- Triby, E. (2021). *Construire des dispositions à la professionnalisation : la relation de formation*, Colloque CRIFPE, Montréal, 29 et 30 avril 2021, Actes à paraître.

Thématique : Territoire et numérique

**INTERFACE ET EIAH : DU TERRITOIRE APPRENANT AU TERRITOIRE
DE L'APPRENANT**

Arnaud Zeller*, Pascal Marquet**

* Université de Strasbourg LISEC (UR 2310)

** Université de Strasbourg LISEC (UR 2310)

Mots-clés : territoire numérique, EIAH, interface, espace d'apprentissage, activité

Résumé. L'ère numérique qui traverse l'homme est porteuse de nombreux défis dans l'organisation des territoires et des savoirs (Allouche, 2017). Sur une grande partie de ces espaces physiques sont implantés des réseaux et des téléservices leur conférant ainsi l'appellation de territoires numériques (Musso, 2008). A ce titre, l'école constitue un des leviers capacitant entre espaces et communautés, par notamment l'expérimentation de démarches de type territoire apprenant. Les activités d'apprentissage qui s'y déroulent s'appuient largement sur des EIAH, environnements informatiques pour l'apprentissage humains (Tchounikine, 2009). Ces activités médiatisées s'organisent aussi sur le territoire - de - l'apprenant, entre système, norme, tâche, action prescrite et action réalisée. Se pose donc la question du point de vue socio-cognitif, de l'appropriation par l'élève de son territoire personnel comme espace d'apprentissage avec celle du point de vue techno-centré, de l'appropriation de son environnement informatique.

1. Introduction

Creuset d'apprentissage et reflet de l'activité humaine sur son environnement, le territoire est un espace de civilisation, entre nature et culture, mais aussi un lieu d'instabilité et d'incertitudes. Les territoires numériques, par les ressources digitales auxquelles les utilisateurs accèdent, deviennent des territoires augmentés permettant le développement de capacités qui se trouvent amplifiées (Musso, 2008).

A ce titre, l'école constitue un de ces leviers capacitant entre espaces et communautés par notamment l'expérimentation de démarches de type territoire apprenant. Le travail collaboratif qui en résulte favorise le développement des intelligences individuelles et collectives en revisitant à la fois les structures et les activités d'apprentissages qui s'y déroulent. Mais si le territoire peut être appréhendé par le rapport entre une société et son espace, il peut aussi l'être sous l'angle d'un « rapport d'appropriation » (Ripoll & Veschambre, 2002). Or cette appropriation du numérique par d'un côté les élèves et de l'autre, l'institution est complexe, l'usage du numérique entrant « en conflits avec les usages (au sens de la tradition), ainsi que les espaces et les temps scolaires. » (Audran, 2019).

Dans notre recherche, nous étudions le déroulement de ces activités médiatisées, du point de vue de l'apprenant, entre système, norme, tâche, action prescrite et action réalisée, depuis l'environnement informatique pour l'apprentissage humain (EIAH) qui caractérisent le territoire de l'apprenant. Des études ont montré que la pensée de l'apprenant dans l'usage du numérique s'organise et s'articule avec les représentations de l'environnement réel ou construit, par le rôle des représentations mentales qui amènent à la production des représentations

sémiotiques (Hitt, 2004). Ce type de représentations conduit à ce que l'environnement soit notamment approché depuis son caractère fonctionnel. Or, les représentations de contenu médiatisé s'effectuent d'abord par l'interface graphique de l'ordinateur qui se trouve au cœur des interactions entre l'apprenant et l'environnement d'apprentissage. Se pose ainsi la question du point de vue socio-cognitif, de l'appropriation par l'élève de son territoire personnel comme espace d'apprentissage avec celle du point de vue techno-centré, de l'appropriation de son environnement informatique et des résultats qui en découlent.

Nous faisons l'hypothèse que l'interface graphique d'un EIAH est un artefact qui paradoxalement, permet à l'humain de construire et d'interagir avec son territoire numérique, tout en générant des conflits instrumentaux qui perturbent la réalisation de l'activité dans ce construit. Encore aujourd'hui, l'institution ne centre pas encore le contenu de ses enseignements sur les objets qui nous intéressent ici, à savoir l'interface graphique de tout environnement d'apprentissage, comme champ conceptuel doté d'un système d'instruments à s'approprier. Ainsi PIX en tant que service public français en ligne, pour évaluer, développer et certifier les compétences numériques, n'évalue toujours pas, dans le 5ème bloc de compétence environnement numérique, la compétence des étudiants à adapter une interface à l'activité d'apprentissage devant être réalisée.

Pourtant et à titre d'exemple, des travaux révèlent un effet de captation de l'écran sur l'apprenant (Piolat & Roussey, 1992), avec comme explication possible, un des effets du traitement d'informations visuelles multiples (icônes, texte, images, graphiques, tableaux) qui requiert d'un point de vue cognitif et de la part du sujet, la mobilisation de processus complexes et contraints par la capacité limitée de la mémoire de travail (Gyselinck, 1998).

Dès lors, en nous appuyant sur ce phénomène de captation et à partir d'un état de l'art, nous étudions dans quelle mesure l'interface graphique paradoxalement, soutient mais aussi impacte le déroulement de l'activité instrumentée pour observer, la construction et l'appropriation par l'apprenant, de son territoire numérique. Pour ce faire, nous recourons aux approches développées par Linard (2001) et Marquet (2019).

2. Des territoires numériques au territoire apprenant

Les territoires numériques, par les ressources digitales auxquelles les utilisateurs accèdent, sont devenus des territoires augmentés permettant le développement de capacités qui se trouvent amplifiées (Allouche, 2017). A ce titre, l'école constitue un de ces leviers capacitant entre espaces et communautés par notamment l'expérimentation de démarches de type territoire apprenant. Le travail collaboratif qui en résulte favorise le développement des intelligences individuelles et collectives en revisitant à la fois les structures et les activités d'apprentissages qui s'y déroulent. S'agissant de la notion de Territoire apprenant, les chercheurs (Gwiazdzinski & Cholat, 2021) notent que les politiques publiques appréhendent cette notion comme un label ou un modèle vers lequel tendre, en raison des inégalités en termes d'apprentissage sur ces territoires qui devraient conduire les pédagogues à fabriquer des situations transformatives, concevoir des méthodologies contextuelles et produire des expériences collectives.

Mais, si le territoire peut être appréhendé par le rapport entre une société et son espace, il peut aussi l'être sous l'angle social, le territoire étant dès lors considéré comme une variable dépendante du changement, ou encore, composante du changement, voire représentation de relations sociales complexes. Les territoires peuvent ainsi être étudiés en fonction des mailles de gestion de l'espace mais aussi de leur niveau d'emboîtement. Ils supposent des sentiments d'appartenance, mais aussi d'exclusion, en étant l'objet d'affects collectifs et individuels, d'où l'autre signification donnée au territoire apprenant.

Les territoires numériques qui naissent ou se reconfigurent à des rythmes très soutenus, ont d'abord été perçus comme un immense défi, une menace pour les territoires physiques, par ce qu'ils permettent aux données, aux informations de traverser les espaces, en s'affranchissant des frontières, et un enjeu en termes d'aménagement du territoire, l'objectif étant de mettre à disposition de chaque élève qu'elle que soit sa localisation, d'abord un ordinateur, puis des ressources numériques, puis un réseau et enfin d'autres terminaux numériques comme des tablettes. Si la fin redoutée des territoires ne s'est pas produite, c'est en raison, d'un ajustement mutuel entre les réseaux et les territoires, ajustement qui cependant ne parvient pas à éluder le problème des discontinuités, discontinuité d'accès, discontinuité d'usage et discontinuité de représentations, notamment à l'école et autour de l'école.

Ces discontinuités ont révélé un « rapport d'appropriation » (Ripoll & Veschambre, 2002). En effet, les activités

d'apprentissage que l'école organise s'appuient largement sur les EIAH. Ces activités médiatisées se déroulent sur le territoire de l'apprenant, entre système, norme, tâche, action prescrite et action réalisée, territoire qui va au-delà de l'interface graphique de l'EIAH. Se pose cependant la question du point de vue socio-cognitif, de l'appropriation par l'élève de son territoire d'apprentissage constitué de l'interface graphique de l'EIAH et naturellement élargi au dispositif pédagogique mis en œuvre.

Cet espace d'apprentissage, du point de vue pédagogique et techno-centré, mérite donc d'être caractérisé puis questionné et notamment du point de vue de l'interface graphique qui permet la réalisation d'activités instrumentées tout en les impactant.

2.1. *De l'espace d'apprentissage au territoire de l'apprenant*

Le concept d'espace d'apprentissage s'appuie sur la théorie du champ de Kurt Lewin (1957) et son concept d'espace de vie. Pour celui-ci, la personne et l'environnement sont des variables interdépendantes, où le comportement est une fonction de la personne et de l'environnement. Lewin (Ibid.) a introduit un certain nombre de concepts pour l'analyse de l'espace de vie et de la relation d'une personne avec celui-ci, qui sont applicables à l'étude des espaces d'apprentissage, notamment la position, la région, la locomotion, l'équilibre des forces, la valence positive et négative, les barrières dans la personne et dans le monde, le conflit et le but.

De son côté, Bronfenbrenner (1979) définit les espaces d'apprentissage comme un emboîtement de structures, chacune contenue dans la suivante, micro, méso, éco et macro-système. Le microsystème est le contexte immédiat de l'apprenant, tel qu'un cours ou une salle de cours. Les autres contextes concomitants de l'apprenant, comme la famille ou les amis, constituent le méso système. L'écosystème englobe l'ensemble des structures sociales formelles et informelles qui influencent son environnement immédiat. Enfin, le macro-système renvoie aux modèles, valeurs et normes d'une culture générale, favorisant ou non, les connaissances abstraites au détriment des connaissances pratiques, et qui influencent les acteurs du microsystème et du méso système immédiats de l'apprenant.

Lave et Wenger (1991) s'appuient sur la théorie de l'apprentissage situé qui elle-même s'inspire de la théorie de l'activité de la cognition sociale de Vygotsky (1978), pour suggérer une conception de la connaissance sociale qui conçoit l'apprentissage comme une transaction entre la personne et son environnement. Dans ce cadre, les situations telles que l'espace de vie et l'espace d'apprentissage ne sont pas nécessairement des lieux physiques mais des constructions de l'expérience de la personne dans l'environnement social. Ces situations sont présentes dans des communautés apprenantes réelles ou virtuelles possédant une histoire, des règles, des objectifs, des outils et des traditions de pratique. La connaissance réside, non pas dans l'apprenant, mais dans les communautés elles-mêmes. Dans la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb & Kolb, 2005), le concept d'espace d'apprentissage représente l'apprentissage comme « une carte des territoires d'apprentissage », un cadre de référence dans lequel de nombreuses méthodes d'apprentissage différentes peuvent s'épanouir sur des territoires personnels et interagir. Il s'agit d'un cadre holistique qui oriente les nombreuses manières différentes d'apprendre les unes par rapport aux autres.

Cette approche élargit le concept d'espace d'apprentissage, au-delà de l'enseignant et de la salle de cours, à celui de *territoire de l'apprenant*, en conférant à cet objet d'étude, des propriétés dynamiques depuis la construction et l'agencement de représentations et d'interactions par celui-ci gravitant autour des activités d'apprentissage organisées dans des espaces personnels inter-communicant.

2.2. *Le conflit instrumental comme approche possible du territoire de l'apprenant*

Les travaux de Rabardel (1995) permettent de définir un cadre des activités réalisées avec des instruments, en posant que le développement des individus relève du développement de ses compétences avec l'acquisition de l'expérience, et plus généralement, du développement de ses propres ressources pour l'action. Selon l'auteur (Ibid.), l'étape ultime de la genèse instrumentale, est l'appropriation. Celle-ci survient aux termes d'une maîtrise technique et cognitive de l'outil par le sujet, devenant ainsi, un instrument intégré aux pratiques sociale, pouvant être recréé. Selon Proulx (2001) c'est l'instrument, qui symbolise cette appropriation en devenant un moyen de l'action singulière pour l'utilisateur (Ibid.). L'instrument doté de connaissances, d'une fonction opérative voire de totalités fonctionnelles (Kaptelinin & Nardi, 2012), va permettre au sujet d'intervenir dans l'environnement

circonscrit au territoire construit, depuis ses relations construites à l'instrument et au cadre à l'intérieur duquel il l'utilise, en mobilisant des ressources identifiées et jugées pertinentes pour la réalisation de l'activité.

Or, les théories de l'activité sont empreintes d'une forme de contradiction, portant elles aussi, la notion de *conflit* et notamment par ce qu'elles induisent en termes d'appropriation des objets pour réaliser les actions inscrites dans ce cadre.

Le recours au concept de conflit instrumental tire sa pertinence de la généralisation de l'utilisation du numérique comme technologies supports aux apprentissages (Marquet, 2017). Si Denami et Marquet (2015) suggèrent de considérer l'apprentissage comme « l'appropriation d'artefacts symboliques et matériels, selon le modèle de la genèse instrumentale de Rabardel », dans cette approche, le fond et la forme des contenus d'enseignement, les artefacts didactiques et pédagogiques (Marquet, 2010) sont étroitement liés lors de l'apprentissage, nécessitant de la part de l'apprenant, d'arriver à imbriquer la dimension pédagogique de la connaissance représentée avec la dimension didactique, la connaissance en elle-même. Or et selon Marquet (2005) l'e-learning, par l'introduction du numérique (logiciels, plateformes d'apprentissages, EIAH) dans l'activité d'apprentissage, ajoute un niveau d'appropriation supplémentaire aux artefacts didactiques et pédagogiques : l'artefact technique.

Le conflit instrumental se rapporte donc, non seulement à l'incompatibilité de l'artefact technique avec la situation d'apprentissage, mais plus encore, dans le cadre de la genèse instrumentale, aux incompatibilités relevées entre les artefacts didactiques, pédagogiques et techniques lors de la réalisation d'activités avec le numérique, sur les territoires en présence, territoire de l'enseignant en tant que territoire d'enseignement et territoire *de* l'apprenant en tant que territoire d'apprentissage.

Ce concept est intéressant par ce qu'il permet d'appréhender le territoire de l'apprenant, non pas comme un espace normé, prescrit et délimité mais par un construit dynamique à l'intérieur duquel, l'apprenant est confronté à des difficultés d'appropriation des instruments qui lui sont mis à disposition pour réaliser ses activités d'apprentissage.

Il devient dès lors nécessaire de convoquer un cadre théorique pour l'observation et l'analyse du déroulement de l'activité d'apprentissage sur le territoire de l'apprenant et depuis ces conflits instrumentaux.

3. Approche de l'activité sur le territoire de l'apprenant par l'interface

3.1. Le modèle HELICES

Dans le prolongement du modèle d'Yrjo Engeström (1987), le modèle HELICES de Linard (2001) introduit la notion d'interface comme un espace virtuel de navigation cognitive permet l'analyse des fonctions cognitives du sujet, en permettant d'observer, de décrire et d'analyser les situations d'apprentissage humain et en définissant un cadre organisateur général à la compréhension de l'activité. Dans ce modèle, l'activité, plus qu'une trajectoire, se définit comme un parcours intentionnel territorialisé, motivé de la part de sujets animés par la poursuite de buts.

Ce modèle descriptif de l'activité est construit sur le principe de dépendance réciproque entre sujets et objets dans l'espace de l'activité, permettant d'observer, de décrire et d'analyser les situations d'apprentissage humain en définissant un cadre organisateur général à la compréhension des actions. L'étude de l'interrelation entre caractéristiques motivationnelles ou cognitives de l'individu, de la situation socio et spatio-temporelle dans laquelle des objets figuratifs, sémiotiques, ou symboliques sont mis en relation, permet de comprendre la connaissance en tant qu'action humaine.

Le modèle HELICES (cf. Fig. 1) est représenté par deux axes (hélices), un axe vertical et un axe horizontal. L'axe vertical hiérarchique représente les différents niveaux de l'activité en tant que structure emboîtée de trois niveaux interdépendants de relations entre sujets et objets : (1) - Le niveau supérieur des intentions, orienté vers les objets de besoin et les motifs des sujets ; (2) Le niveau intermédiaire des stratégies et des plans d'action, orienté vers les objets-buts et sous-buts ; (3) - Le niveau élémentaire des opérations, orienté vers les conditions préalables dont dépend la réalisation des deux autres niveaux.

L'axe horizontal séquentiel représente l'ensemble du pilotage de l'action et se compose des quatre phases du modèle actantiel : (1). L'orientation initiale de l'attention et de l'intention, (2). La qualification dans les domaines prérequis, (3). La réalisation effective, (4).

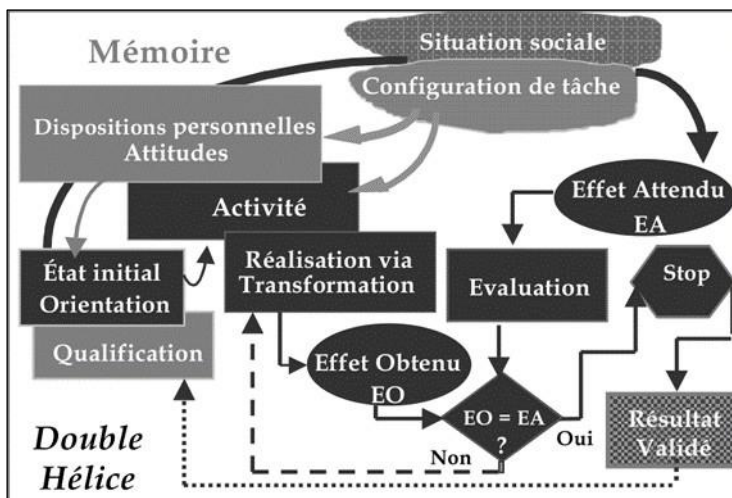


Figure 1 : Double hélice par croisement des deux axes – Modèle HELICES (Linard, 2001)

Les deux axes se croient en phase de Réalisation et mettent en relief – (1). Le double pilotage hiérarchique et séquentiel du cours d'action, - (2). Le rôle central de l'image anticipée du but et des tests d'évaluation qui jouent le rôle de boussole dans l'autocontrôle de l'action, par comparaison entre EA et EO, - (3). Les critères multiples du pilotage intentionnel : cognitifs (perceptions, buts, stratégies, plans), psycho-socio-affectifs (dispositions, attitudes, normes, valeurs, conflits), temporels (interaction entre mémoire du passé et anticipations de l'avenir).

Ce modèle propose une illustration possible du couplage entre les dimensions cognitives du sujet et celles de son système de perceptions et d'émotions, dans un territoire, celui de l'activité d'apprentissage. Il permet de représenter l'activité des apprenants depuis l'interface graphique de l'EIAH, sur laquelle les actions déclenchées par l'apprenant, et les résultats obtenus, renseignent sur les processus d'appropriation des territoires numériques d'apprentissage, aux termes de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995), qui mettent en jeu les conflits instrumentaux que nous avons évoqué précédemment.

3.2. *Appréhender l'activité depuis l'interface graphique*

Les concepteurs d'interactions entre humains et machines s'appuient largement sur les théories de l'activité et de l'action afin de répondre aux besoins des utilisateurs, non spécialistes du numérique, confrontés à la complexité et à l'inadaptation des interfaces graphiques traditionnelles pour réaliser des actions de l'environnement, sur l'environnement (Bannon & Bødker).

En Sciences de l'éducation et de la formation, la notion d'interface recouvre à la fois des pratiques interactionnelles entre un humain et une machine, des compagnons virtuels (Delozanne et al., 2007) ou encore des espaces de médiation (Zinna, 2016).

Par ailleurs Coutaz, (Coutaz, 1990) considère que les logiciels servant d'interface entre les humains et les autres logiciels sont des agents que Ferber (1997), appelle aussi systèmes réactifs. Ces interfaces mettent en scène des significations qui proviennent d'interactions complexes entre des signes (Bussi & Mariotti, 2008). Dans ce cadre, la relation entre un artefact, ici l'interface graphique et le savoir, peut être appréhendée comme « savoir évoqué » (Mariotti & Maracci., 2010).

Dans la théorie des sentiers cognitifs (Cussins, 1993) qui repose sur des concepts clés tels que la dépendance à la perspective (Dependence Perspective - DP) et la stabilisation, la métaphore de base est celle d'une personne se déplaçant sur un territoire. Le postulat retenu est que les humains apprennent à se déplacer sur celui-ci territoire en se déplaçant dessus. Ce faisant, ils créent des pistes cognitives à partir de repères de navigation réels ou

construits qui marquent ce territoire. Or, « les utilisateurs développent un modèle mental d'un système en interagissant avec lui » (Drot-Delange & Bruillard, 2012) et d'où « les problèmes sont liés aux écarts possibles entre ce modèle mental et le modèle conceptuel sous-jacent au système ou à son modèle de fonctionnement » (ibid.).

Il ressort de cette approche que les apprenants développent dans le cours de l'activité et depuis l'interface graphique de l'EIAH, un ou des territoires inconnus qui leurs sont propres, à partir de leurs interactions avec les artefacts didactiques, pédagogiques et techniques, par ajustement avec les conflits instrumentaux générés.

En adaptant le modèle HELICES à l'Apprentissage depuis l'interface graphique d'un EIAH (cf. Fig. 2), appréhendé en tant qu'instrument générateur de territoire de l'activité, apprendre revient à ce que des sujets intentionnels plus ou moins motivés réalisent un ou des parcours dotés d'objets de connaissance (symboliques et culturels), leur permettant de se transformer sur les plans cognitif et affectif, selon les résultats obtenus avec l'instrument.

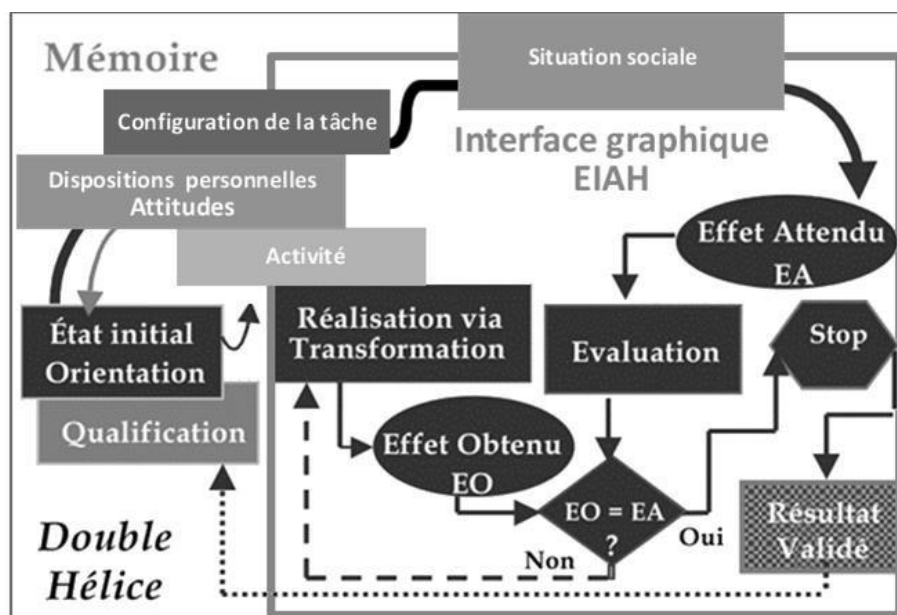


Figure 2 : Modèle HELICES (Linard, 2001) avec suggestion de révision

4. Discussion – perspectives de recherche

Nous avons vu que l'interface graphique initialement standardisée dans le domaine de conception de l'interaction humain-machine (HCI), n'évite pas les difficultés d'adaptation et d'appropriation de l'environnement (Zeller & Mohib, 2019), notamment pour l'accès aux savoirs évoqués comme relation entre l'interface- artefact et le savoir (Mariotti & Maracci, 2010), et aux significations provenant d'interactions complexes entre les signes (Bartolini & Mariotti, 2008). C'est donc dans le potentiel sémiotique de l'interface que se situe un premier aspect de la complexification des situations recourant à un EIAH, dans la mesure où les technologies implémentées, selon les caractéristiques des différents terminaux numériques, génèrent des territoires de l'apprenants, parfois très différents les uns des autres.

Par ailleurs, l'étude de l'activité d'apprentissage depuis l'interface graphique d'un EIAH permet d'approcher le territoire numérique circonscrit par l'apprenant pendant l'activité instrumentée à laquelle il participe : territoire appréhendé comme construit du parcours modélisé des traces de navigation sur l'environnement comparativement à un scénario pédagogique prescrit ou comme empreinte des instants réagregés des actions effectuées telles que l'accès à des ressources, leurs consultations et d'une manière plus large, la réalisation d'activités rédactionnelles voire d'évaluation.

L'instrument, ici l'interface graphique de l'EIAH, doté de connaissances, d'une fonction opérative et de totalités

fonctionnelles, permet à l'apprenant, dans le cours de l'activité en référence à l'adaptation au modèle HELICES que nous suggérons, et par ajustement entre l'effet attendu (EA) et l'effet obtenu (EO), d'intervenir sur son territoire d'apprentissage, depuis ses relations construites à l'instrument et au cadre à l'intérieur duquel il l'utilise, en mobilisant des ressources identifiées et jugées pertinentes pour la réalisation de l'activité. Dès lors, l'interface graphique de l'EIAH qui permet à l'apprenant d'explorer des territoires d'apprentissage, traverse des temporalités, acquiert une histoire agrégeant des réalités passées, présentes et futures et interpersonnelles, permettant d'agir avec lui-même et les autres sur les autres territoires des apprenants.

Aussi, l'appropriation du territoire d'apprentissage de l'EIAH par l'apprenant, depuis l'interface graphique, aux fins qu'il devienne son territoire personnel d'apprentissage, est un processus, complexe, agissant comme une surcouche cognitive de l'apprentissage, lui-même déjà complexe à réaliser et sujet comme nous l'avons vu, en termes de trajectoires, à la possibilité de contournements, de détournements, ou d'obstacles provenant des conflits instrumentaux.

Dès lors, nous suggérons de passer du territoire apprenant au territoire *de* l'apprenant en posant que le territoire numérique de l'apprenant peut être appréhendé comme un espace virtuel de ressources, espace mental de représentations, cognitives, sociales, ou symboliques, espace social et lieu de socialisation, mais aussi zone de contrôle et de stratégie visant à explorer, à agir et interagir avec des espaces virtuels de savoirs qui y ont été implémentés et depuis lesquels, selon les territoires en présence, des communautés éducatives s'organisent et interagissent depuis les interfaces graphiques, interfaces qui génèrent des conflits instrumentaux tout en permettant paradoxalement de les gérer, dans un processus d'ajustement qui reste à investiguer.

Bibliographie

- Audran, J., (2019). Réconcilier l'être humain et le technique ? Une question centrale en formation avec et par les technologies numériques. B. Albero, S. Simonian et J. Eneau (dirs.), *Des humains & des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. 91-103. Dijon : Raison et passions.
- Allouche, E. (2017). Les humanités et études numériques comme cadre d'intelligibilité, d'accompagnement et d'impulsion des transformations éducatives et territoriales. *15ème Colloque annuel de l'Institut des Amériques Amériques/Europe, les Humanités numériques en partage ? Enjeux, innovations et perspectives*. Université de La Rochelle, Oct 2017, La Rochelle, France.
- Bannon, L. J. and Bødker, S. (1991) Beyond the Interface: Encountering Artifacts in Use. J. Carroll (Ed.) *Designing Interaction : Psychology at the Human Computer Interface*. New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Bussi, M. B., & Mariotti, M. A. (2008). Semiotic mediation in the mathematics classroom: Artifacts and signs after a Vygotskian perspective. *Handbook of international research in mathematics education*, 746.
- Coutaz, Joëlle. (1990). *Interfaces homme-ordinateur. Conception et réalisation*. Paris, Dunod Informatique, Bordas, 455 p.
- Cussins, A. (1993). Non conceptual content and the elimination of misconceived composite. *Mind & Language*, 1993.
- Delozanne, É., Le Calvez, F., Merceron, A., & Labat, J.-M. (2007). Design Patterns en EIAH : vers un langage de Patterns pour l'évaluation des apprenants. *Revue Des Sciences et Technologies de l'Information et de La Communication Pour l'Education et La Formation (STICEF)*, 14, 1-19.
- Denami, M., & Marquet, P. (2015, June). Un simulateur pour l'évaluation et la formation des compétences professionnelles des opérateurs en zone aseptique. In *7ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2015)* (pp. 138-143).
- Drot-Delange, B., & Bruillard, E. (2012). Éducation aux TIC, cultures informatique et du numérique : quelques repères historiques. *Études de Communication. Langages, information, médiations*, (38), 69-80.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Ferber, J. (1997). Les systèmes multi-agents : vers une intelligence collective. InterEditions.
- Gyselinck, V., Ehrlich, M. F., Cornoldi, C., De Beni, R., & Dubois, V. (1998, October). L'intégration d'informations verbales et iconiques dans la compréhension de notions scientifiques : prendre en compte les contraintes cognitives des apprenants. In *Quatrième colloque "Hypermédiats et Apprentissages"*, 187-197. EPI ; INRP.

- Gwiazdzinski, L., & Cholat, F. (2021). Introduction Le pari du territoire apprenant.
- Hitt, F. (2004). Les représentations sémiotiques dans l'apprentissage de concepts mathématiques et leur rôle dans une démarche heuristique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(2), 329-354.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2012). *Activity theory in HCI. Fundamentals and reflections*. Los Angeles: Morgan & Claypool Publishers.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1958). Group decisions and social change in Swanson. *Newcombe and Hartley Readings In Social Psychology*, New York, Holt Rhinehart and Winston.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et Techniques Éducatives*, 8(3), 211–238. <https://doi.org/10.3406/stice.2001.1485>
- Mariotti, M. A., & Maracci, M. (2010). Les artefacts comme outils de médiation sémiotique : quel cadre pour les ressources de l'enseignant ? *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*, 91-107.
- Marquet, (2005). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH pour l'Apprentissage Humain). *Conférence EIAH 2005 (Environnements Informatiques Pour l'Apprentissage Humain)*, 2005, 383–388.
- Marquet, (2010). Apprendre en construisant ses propres instruments. *Apprendre avec les technologies*, 121-129.
- Marquet, (2019). Le concept de conflit instrumental : rendre opérationnel une démarche d'ingénierie de conception des EIAH. Albero, B., Simonian, S., & Eneau, J. *Des humains et des machines : hommage aux travaux d'une exploratrice*, 254-257.
- Musso, P. (2008). Territoires numériques. *Médium*, (2), 25-38.
- Piolat, A. & Roussey, J.Y. (1992 a.) : Rédaction de texte. *Éléments de psychologie cognitive. Langages.*, 106, 106-125.
- Proulx, S. (2001). Usages de l'Internet : la pensée-réseaux et l'appropriation d'une culture numérique. E. Guichard (Eds.), *Comprendre les usages de l'Internet* (139-145). Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Rabardel (1995) : Les hommes et les technologies, une approche des instruments contemporaines. Armand Colin, Paris.
- Ripoll, F., & Veschambre, V. (2002). Face à l'hégémonie du territoire, éléments pour une réflexion critique.
- Tchounikine, (2009). *Précis de recherche en ingénierie des EIAH*. <http://lig-membres.imag.fr/tchounikine/Articles/PrecisV1.pdf>
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge & London : Harvard University Press.
- Zinna, A. (2016). L'interface : un espace de médiation entre support et écriture. *Association Française de Sémiotique, Actes du congrès AFSLux 2015*.
- Zeller, A., & Mohib, N. (2019). Impact de la personnalisation d'une interface graphique sur l'intention d'adoption d'un EIAH. Julien Broisin, Eric Sanchez, Amel Yessad, Françoise Chenevotot (Éd.), *Actes de la 9ème conférence EIAH (Environnements Informatique pour l'Apprentissage Humain)*, 319-330.

Thématique : Formation et développement professionnel

**IMPACT D'UN DISPOSITIF LOCAL
D'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL INDIVIDUALISÉ
SUR L'ACCROCHAGE PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS NOVICES.
ÉTUDE DE CAS.**

Philippe Zimmermann*

* INSPÉ de l'académie de Strasbourg, Université de Strasbourg
LISEC (UR 2310)

Mots clés : entrée dans le métier des enseignants, accrochage professionnel, activité, dispositif de prévention

Résumé. Alors que les réformes récentes de l'enseignement en France visent à améliorer la formation des enseignants, l'augmentation du nombre de novices en difficulté, voire en situation de décrochage professionnel (Karsenti, 2017), est alarmante. Cette étude ambitionne d'analyser l'impact d'un dispositif local d'accompagnement professionnel individualisé (API) sur l'accrochage professionnel des enseignants novices (EN) au cours des trois premières années d'exercice du métier. L'approche qualitative s'appuie sur les postulats et méthodes de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; 2015) et de l'ergonomie (Daniellou, 2016) pour comprendre le développement de l'activité des jeunes enseignants qui s'emparent du dispositif. Les résultats permettent de comprendre comment les gestes professionnels des jeunes enseignants se stabilisent et contribuent à favoriser l'accrochage professionnel, tant en formation initiale qu'en formation continue. Nous discutons les circonstances d'un impact persistant du dispositif d'API sur l'activité des enseignants titulaires (N+3) et les stratégies qu'ils mettent en place pour accéder au « genre professionnel » et s'accrocher au métier.

1. Introduction et contexte

Cette étude s'inscrit dans un contexte national et international d'augmentation constante du désengagement voire du décrochage des enseignants, notamment des novices (Alava, 2016 ; Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013 ; Karsenti, 2017 ; Martineau & Mukamurera, 2012). Entre 2012 et 2016, le taux de démission chez les enseignants novices (EN) a en effet triplé en France (Foucaud & Longuet, 2016) et le « malaise » des enseignants alerte en France (Barrère, 2017 ; Debarbieux, 2017) et à l'étranger (Luz, Rolando, Salvador & Souza, 2018 ; Mukamurera & Balleux, 2013). L'insatisfaction au travail (Danner, Farges, Fradkine & Garcia, 2019) et leur état ressenti de stress (pour 76% d'entre eux en 2016) et d'impuissance (71% d'entre eux en 2016) (Harris Interactive, 2016) est lié à l'inconfort qu'ils vivent face à la complexité et à l'évolution permanente du métier (Ria, 2019), aux tensions et aux doutes à découvrir un métier plus exigeant qu'ils ne l'avaient imaginé (Giust-Desprairies, 2005), à leur faible résilience face à leur perception d'un manque d'efficacité sur les apprentissages des élèves (Gu & Day, 2007 ; Saujat, 2007 ; 2017 ; Thevenot & Metz, 2010). 47% d'entre eux se trouvaient d'ailleurs en état d'épuisement émotionnel en 2013 au cours de leur première année dans le métier (Bergugnat & Rasclé, 2013). Le sentiment d'« incompétence pédagogique » (Martineau & Presseau, 2003) nourri par certains au vu de leurs premières expériences en classe peut expliquer leurs difficultés à façonner leur identité professionnelle (Zimmermann, 2016). Véritable épreuve pour certains EN, l'apprentissage du métier place ces jeunes enseignants dans des situations de risque de décrochage professionnel. Ce risque est d'autant plus important que l'EN est confronté à une accumulation de difficultés : charge de travail jugée excessive, climat de l'école dégradé, difficultés à gérer la classe et les élèves décrocheurs (Karsenti *et al.*, 2015).

Face à ce choc de l'entrée dans le métier pourtant pointé dès 1975 par Lortie, la préoccupation scientifique et institutionnelle va grandissante pour le soutien à apporter aux enseignants entrants dans le métier. Paradoxalement, au-delà des injonctions présentes dans les missions des instituts de formation, il n'existe aucun dispositif institutionnel mis en place à l'échelon national pour lutter contre le décrochage professionnel des EN. Pourtant, plusieurs études pointent les retombées intéressantes sur la persévérance professionnelle qu'offrent les mesures de soutien et d'accompagnement lors de l'entrée dans le métier, permettant la poursuite de manière stable et à long terme dans la profession choisie (*i.e.* Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014).

La recherche ici présentée porte sur une étude longitudinale de l'impact d'un dispositif d'accompagnement professionnel mis en œuvre dans un institut de formation situé en France, intitulé Aide Professionnelle Individualisée (API), l'année de titularisation et au cours des trois premières années d'exercice du métier. Les résultats permettent de circonscrire trois besoins auxquels les enseignants novices trouvent réponse en investissant le dispositif au cours de l'année de titularisation: le besoin d'être rassuré face aux situations de doute voire de souffrance dans lesquelles ils se trouvent, celui de rompre avec le sentiment de solitude qu'ils expérimentent en l'absence de concertation avec les collègues et leur tuteur, et celui de s'outiller, notamment en observant les manières de faire d'autres enseignants dans leurs classes (Zimmermann & al., accepté). Notre étude permet également de comprendre comment les EN en difficulté convoquent ce dispositif jusqu'à trois ans après l'avoir investi, notamment pour « faire confiance aux élèves », et les circonstances qui favorisent la persistance de son impact. Trois ans plus tard, que reste-t-il d'un dispositif de formation spécifique et adapté aux besoins urgents de l'enseignant novice ? Nous inscrivons notre démarche dans une perspective compréhensive qui accorde une primauté au singulier et au cas (Clot, 2008 ; 2015), et s'inscrit pleinement dans l'axe 1 du colloque, à travers la mise en œuvre et la réception, par les jeunes enseignants, des politiques d'aide et de soutien dans les territoires.

2. Cadre théorique

Nous nous appuyons sur les postulats de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; 2015) et de l'ergonomie pour comprendre quelle est l'activité professionnelle des enseignants en risque de décrochage qui ont investi un dispositif d'API. Leur activité est-elle guidée par des éléments acquis au cours du dispositif déployé en formation initiale ?

A la suite des travaux de Vygotski (1978 ; 2003) inscrits dans une perspective historico-culturelle de l'activité, Leontiev (1976) définit l'activité comme étant une structure à trois étages : les buts représentent l'action de l'enseignant, les motifs sont ses préoccupations et les opérations ses manières de faire. Cette approche envisage l'apprentissage comme étant antérieur au développement, ce dernier résultant de la participation du sujet à des pratiques socialement organisées : pour gagner en autonomie, le sujet doit s'approprier des « signes culturels externes » transmis en situation dissymétrique (par exemple, d'un enseignant chevronné à un enseignant novice), et intérioriser ces signes, les greffer. Rapporté à notre étude, cette approche centrée sur l'activité nous éclaire sur la manière dont les EN se sont appropriés le dispositif proposé et se sont développés (ou non) pour faire face aux difficultés rencontrées.

Dans cette perspective, l'investigation clinique offre la possibilité de saisir le décalage fondamental entre les prescriptions de l'institution et les applications sur le terrain (Dejours, 2015) ; nous définissons ainsi le développement professionnel comme la réalisation de compromis entre les prescriptions du métier (les « injonctions de faire émises par une autorité », selon Daniellou, 2002), et les contraintes, nombreuses et souvent contradictoires, émanant de la réalité de la classe. Le développement professionnel passe également par l'appropriation du « genre » professionnel, défini par Clot comme des « règles impersonnelles non écrites » (Clot, 1999, p. 43), des pratiques, des normes, des règles, des stratégies qui règlent l'activité, qui organisent le travail collectif, le travail en commun et qui constituent des ressources pour le travailleur ; l'affranchissement au genre permet de créer son propre « style ». Il est enfin fonction de jugements d'utilité et de beauté du travail (la qualité du travail, sa conformité aux règles de l'art, son originalité par rapport aux réalisations canoniques du corps de métier) émis par autrui et par soi-même (Gernet & Dejours, 2009), qui permettent de comprendre l'impact de la reconnaissance apportée à son travail sur le développement de son activité.

En outre, l'analyse de l'activité nécessite de prendre en compte ce que l'individu aurait souhaité faire, mais aussi ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il a été empêché de faire (Clot, 2008). En ce sens, les activités suspendues, contrariées ou empêchées constituent une « force » dans l'activité du sujet « contre laquelle il ne peut rester sans défense » (Clot, 1999, p. 119), ou face à laquelle il peut répliquer en surcompensant (Vygotski, 2003), ce qui conduit au développement de son activité.

3. Cadre méthodologique

Nous avons sollicité l'ensemble des anciens étudiants ayant investi le dispositif d'API au cours des trois dernières années. Au total, onze personnes ont répondu à notre appel. Nous avons ainsi suivi six enseignants stagiaires l'année de titularisation (avant la crise sanitaire), et cinq titulaires (N+1 à N+3). Perturbé par la crise sanitaire liée

à la COVID-19, nous n'avons pu faire aboutir la démarche complète de recueil de données qu'avec deux de ces jeunes titulaires (N+3).

Le dispositif d'API débute par le signalement d'un enseignant - stagiaire en difficulté, effectué par le stagiaire lui-même ou son tuteur. Le référent API propose un entretien de positionnement individuel puis une quinzaine de modules au choix de l'enseignant - stagiaire (observations supplémentaires, approfondissements didactiques, soutien psychologique...).

L'étude repose sur le recueil et l'analyse de données discursives au cours d'entretiens d'auto-confrontation simples, en cohérence avec les postulats de la clinique de l'activité. Ces entretiens s'appuient sur des enregistrements audio-visuels de l'activité de l'enseignant dans sa classe. Le traitement des données a consisté à repérer les motifs, buts et opérations des acteurs afin de formaliser leur activité et les moments où celle-ci prend ancrage dans la formation initiale – en particulier les apports du dispositif d'API. Nous avons également identifié les moments où se manifestent des indicateurs d'accrochage / décrochage à travers les marques de poursuite / d'arrêt de leur activité. La méthode de la théorie fondée (Strauss & Corbin, 1990) a été convoquée complémentirement dans le codage des données.

4. Résultats

Nous présentons les résultats en deux temps : tout d'abord, nous analysons trois besoins identifiés auprès des jeunes enseignants l'année de leur titularisation : le besoin d'être rassuré face aux situations professionnelles inédites et parfois insolubles rencontrées par les EN, à l'origine de doutes sur leurs choix voire leur volonté de poursuivre la formation ; le besoin d'être confronté à un collectif pour ne pas rester seul ; celui de s'approprier des gestes professionnels au travers d'observations en classe. Dans un second temps, nous présentons les résultats obtenus auprès des jeunes titulaires (N+3) qui rendent compte de la persistance de l'impact du dispositif d'API et en analysent les circonstances.

4.1. L'impact du dispositif d'API en formation initiale : une réponse à trois besoins prioritaires des EN

Confrontés à l'insatisfaction des premières expériences en classe, tous les participants expriment l'état de doute dans lequel ils se trouvent en début d'année scolaire. Dans ce contexte, nous avons repéré trois circonstances qui soutiennent le besoin d'être rassuré : le sentiment d'éloignement du genre enseignant lié au manque de sens donné à leur activité et à la persistance d'un écart entre le métier réel et le métier fantasmé ; le climat de tension voire de violence fréquemment rencontré dans les classes, totalement inédit pour les jeunes enseignants qui sont souvent d'anciens bons élèves et très éloignés des difficultés rencontrées par certains élèves ; une charge de travail plus importante qu'imaginée.

4.1.1. Favoriser la construction de sens et d'efficience par le dispositif d'API

Le manque de repères quant au métier d'enseignant et aux élèves eux-mêmes confronte les EN de façon répétitive à des situations inédites et éloignées de celles imaginées. A titre d'illustration, Véro garde un souvenir d'élèves « *qui se tiennent bien et qui écoutent* » mais elle découvre en réalité des élèves aux comportements éloignés de ce à quoi elle s'attendait ; elle ne pensait pas que la première année « *allait être si dure* ». De son côté, Jules reconnaît qu'il est « *perdu* » et ne sait à quoi s'attendre avec ses élèves. Sia a déjà acquis une expérience sérieuse grâce à une activité professionnelle antérieure de formatrice d'adultes ; avant de découvrir les épreuves du concours, elle ignorait pourtant que des professeurs des écoles certifiés enseignaient en maternelle. Au cours des entretiens, elle pointe à plusieurs reprises l'absence de sens de son enseignement en classe de maternelle : elle ne parvient pas à faire le lien entre le but qu'elle poursuit et le motif visé : « *La maternelle, ça me parle pas, je ne comprends pas ce que je fais là* » ; ou « *on fait faire des traits pour habituer l'enfant à faire ce geste, mais pourquoi on fait pas directement une lettre, je ne sais pas, ça n'a pas de sens, je ne comprends pas toujours le sens de la maternelle* ». Ces écarts entre le métier réel et le métier idéalisé ne favorisent pas la reconnaissance des EN comme appartenant au genre enseignant.

Découvrant des contextes de classe toujours inédits, les EN jugent dans certains cas leurs classes comme étant « violentes » et sont totalement démunis pour contrôler la classe, ce qui est pourtant leur préoccupation première. Véro et Luc expriment leur manque d'opération face à ces élèves, par exemple pour capter l'attention des élèves (Véro). Véro a le sentiment d'avoir été « lâchée aux fauves » lorsqu'elle est confrontée à un élève qui lui a dit en

début d'année « *qu'il allait sauter par la fenêtre* ». Pour sa part, Luc perçoit que règne dans la classe où il a été affecté un climat d'« *ultra-violence* » ; il le constate dès le jour de rentrée en voyant une flaque de sang par terre, dans sa classe, parce qu'un élève s'est « *pris un coup de poing dans le nez* ». Luc souhaite pourtant « *avoir des élèves calmes* » (motif) et pour cela, explique les règles de vie de classe aux élèves (but de son activité). Il constate toutefois le manque d'efficacité de son intervention : « *les règles qu'on leur impose n'ont pas d'impact parce que ces élèves ont un quotidien tellement éloigné de l'école* ». Au-delà de ces illustrations, notre recherche rend compte de situations récurrentes dans lesquelles les EN se retrouvent confrontés à des difficultés de contrôle et de gestion de classe. Leurs doutes, l'insatisfaction de leurs actions sont liés à un déficit d'opérations et des mises en œuvre qui ont peu d'impact sur les élèves.

Enfin, la souffrance des EN est également liée à la charge de travail jugée souvent excessive par les EN. « *Noyée dans le travail* » (Sia), « *submergé* » par les éléments administratifs et pédagogiques (Luc), les EN souffrent du déséquilibre entre leur vie professionnelle, trop dense, et leur vie sociale et personnelle, reléguée au second plan. Certaines situations révèlent un cumul de difficultés ressenties ; par exemple, Sia évoque une « *triple peine* » lorsqu'elle a pris connaissance de son affectation dans une école maternelle à classe unique éloignée de son domicile. N'ayant jamais effectué de stage dans ce niveau de scolarité, elle manque de repères et d'opérations ; affectée dans une école ne comprenant qu'une seule classe, elle est dépourvue de ressources en l'absence de collègues et de collectif. A cela s'ajoute le risque d'un épuisement physique du fait de déplacements conséquents pour rejoindre son école.

Le dispositif d'API est conçu pour ces EN qui doutent et souffrent de leurs expériences en classe. Pourtant, solliciter le dispositif de l'API est coûteux pour certains EN ; il s'agit en effet d'un aveu d'impuissance et d'un manque de compétence en classe. Par exemple, Sia reconnaît que « *c'est la honte d'aller dire que je suis en difficulté* ». Ce faisant, elle « *avoue sa faiblesse* » et son « *besoin d'aide* », ce qui lui permet de surmonter ses difficultés : « *c'est pas la fin du monde, (...), si le dispositif existe, c'est que c'est normal, ça fait partie du métier* ». Par l'intermédiaire du dispositif d'API, un nouveau tuteur lui est proposé. Les échanges réguliers avec lui, lui permettent de « *tenir* », de « *prendre la décision de ne pas démissionner* ». De même, Véro exprime par exemple l'« *aide morale* » fournie par le référent proposé par l'API ; c'est ce qui lui permet de « *ne pas craquer* ». Le dispositif d'API fait ainsi preuve d'une double efficacité : les référents API et tuteurs formateurs mis en contact avec les EN constituent dans un premier temps une oreille attentive, dénuée de toute préoccupation d'évaluation ou de validation d'année, et qui est essentielle pour s'accrocher au métier. Complémentairement, les modules de formation supplémentaires proposés à travers le dispositif outillent les EN en leur faisant découvrir de nouvelles opérations et en leur permettant de dépasser leurs motifs initiaux. Les tuteurs de l'API constituent ainsi une ressource essentielle pour aider les EN à trouver des solutions immédiates aux problèmes qu'ils rencontrent en classe. Ils permettent de passer d'une absence de sens du travail scolaire, à la construction de liens entre les buts poursuivis et les motifs. Enfin, ils facilitent la reconnaissance d'un travail « *en cours de construction* » et qui autorise l'expérimentation d'opérations qui ne donnent pas toutes satisfaction. Le tâtonnement et l'expérimentation font ainsi progressivement partie des idées acceptées par les EN, à défaut de maîtriser d'emblée toutes les opérations. L'API, par l'intermédiaire des tuteurs API, facilite ainsi la construction du sens et de l'efficacité de l'activité des EN, en encourageant l'évolution des motifs et des opérations et ouvre ainsi des espaces de liberté que les EN, seuls, n'auraient pas explorés.

4.1.2. Re-créer un collectif pour ne pas se sentir seul

Le sentiment de solitude contribue au risque de décrochage professionnel des EN. Nous avons identifié deux situations qui contribuent typiquement à ce sentiment de solitude : l'absence de concertation avec le collègue qui partage la classe et avec le tuteur, et les désaccords portant sur les manières de faire en classe avec ce collègue qui partage la classe, qui rendent impossible le suivi des prescriptions du tuteur.

Pour sa première année de titularisation, Sia est affectée dans une école différente chaque jour de la semaine ; elle regrette de ne jamais pouvoir rencontrer la collègue qui enseigne dans la même classe qu'elle ; aussi Sia ne peut que difficilement se concerter avec l'autre enseignante de la classe et co-construire une partie des enseignements. De son côté, Luc partage la classe avec une enseignante qui travaille à mi-temps et lui a clairement expliqué que si elle a choisi d'être à mi-temps « *ce n'est pas pour former des stagiaires* ». Ainsi, il ne peut pas échanger avec elle pour évoquer ses difficultés : « *il y a une rupture dans la communication* ». Face à l'absence de concertation du collègue enseignant dans la même classe, les EN ne savent vers qui se tourner et ressentent un profond sentiment de solitude que ne remplacent pas les échanges avec d'autres EN affectés dans d'autres écoles. C'est en effet le besoin de coopération circonstancié (partager un point de vue sur des élèves bien connus, sur une classe déjà prise en main par un collègue) qui apparaît de façon récurrente à travers l'analyse des résultats. Se percevant seuls dans leur école, l'absence de collègue empêche les EN de co-construire le sens de leur activité (ce pour quoi ils travaillent) et leur efficacité personnelle (en empruntant des opérations circonstanciées à autrui).

Par ailleurs, nos analyses pointent l'apparition de difficultés lorsque les modes de fonctionnement diffèrent entre deux enseignants. Les situations de désaccord sur la gestion de la classe, son organisation, ne permettent pas toujours de suivre les recommandations du tuteur. Précisément, les opérations conseillées par le tuteur ne peuvent pas toujours être mises en œuvre en raison de désaccords avec l'autre enseignant de la classe. Ce mode de fonctionnement différent d'un enseignant à l'autre est notamment pointé par Véro et Sia, par exemple à travers les préparations de classe (« [l'autre enseignante] *n'a pas de journal de classe, n'a pas de séance* », Véro). Les EN ressentent alors un sentiment de solitude et ne savent comment développer leur propre activité, compromis entre les prescriptions du tuteur et les injonctions des collègues.

Dans ce contexte d'absence de collectif, le dispositif d'API permet d'avoir quelqu'un à l'écoute « *et qui sait que je suis en difficulté* » (Luc), de ne plus se sentir seul et d'avoir une relation plus personnelle qu'avec les tuteurs chargés de l'évaluation. A travers le regard des tuteurs du dispositif, les EN perçoivent une reconnaissance d'eux-mêmes comme étant des enseignants à part entière. Pour Véro, il s'agit d'un soulagement d'avoir pu « *passer du temps au téléphone* » avec un nouveau référent nommé dans le cadre de l'API : « *Le ton, la bienveillance, la gentillesse m'ont fait du bien* ». Au-delà, l'API permet aussi la rencontre, en centre universitaire, avec « *des gens qui sont dans des situations similaires* » (Luc), en constituant des groupes d'EN qui partagent des préoccupations proches. Les échanges constituent une « *ressource supplémentaire* » essentielle pour Luc : « *c'est le moment de la semaine où on sait qu'on peut parler de nos difficultés sans qu'il y ait quelqu'un qui nous juge ou nous évalue* ». De manière récurrente, les EN rendent compte de l'importance d'être au contact de formateurs en étant dégagés de toute forme de jugement et d'évaluation. Le dispositif permet ainsi de créer un collectif redéfini, intégrant les formateurs qui y participent et les pairs. Paradoxalement, ce collectif exclut les collègues qui partagent la classe avec l'EN, avec qui le partage d'opérations circonstanciées aurait pu contribuer au développement professionnel.

4.1.3. Favoriser les observations pour s'appropriier des gestes professionnels

L'ensemble des participants s'accordent sur le fait de manquer d'opérations pour faire et tenir la classe et craignent de manquer d'idées. Le risque de décrochage professionnel des EN apparaît ainsi à travers l'absence d'outils circonstanciés pour développer de nouvelles opérations et poursuivre de nouveaux motifs dans leur classe.

Le manque d'« *idées* » en classe place Sia dans une situation d'« *angoisse totale* » que ressentent également les autres participants à l'étude. Comme Sia et Véro, Jules confie qu'ils n'a « *pas d'idée* », qu'il « *ne sait pas quoi faire* », notamment dans le domaine de la gestion de la classe. Dans ces circonstances, tous les participants invoquent les expériences en classe pour répondre à des besoins d'outillage diversifiés : en observant un enseignant dans une classe du même niveau que celui de la classe dans laquelle il est affecté, Jules pourrait « *repandre* » (à l'identique) ce qui a été vu ailleurs, notamment les opérations mises en œuvre. Véro n'a effectué aucun stage d'observation avant de réussir le concours et d'être affectée en responsabilité. Elle pointe l'absence de « *modèle* », et, par l'intermédiaire du dispositif d'API, profite d'observations pour prendre « *ce dont [elle] a besoin, les outils, pour se faire une idée* ». Cela lui donne des idées, la rassure et l'encourage à essayer dans sa classe les éléments observés ailleurs.

Le dispositif d'API offre également la possibilité de bénéficier d'une observation supplémentaire dans sa propre classe. Luc et Sia optent pour cette opportunité qui leur permet d'avoir des conseils plus contextualisés formulés par un tuteur qui est aussi, dans cette situation, un enseignant chevronné. Les conseils prodigués par le tuteur contribuent à l'évolution de leurs opérations : expliquer les activités à tous les élèves avant les ateliers (opération) « *pour éviter un moment de flottement* » (but), repenser l'affichage au tableau de manière à conserver une trace visuelle et à effectuer un bilan à la fin des ateliers... Enfin, la reconnaissance perçue (ou non) par les remarques des collègues de l'école ou du chef d'établissement portant sur son travail, permet aussi de se sentir intégré ou non au collectif enseignant ; à titre d'illustration, Jules a été confronté au désaccord du directeur d'école dans ses choix, ce qui lui laisse un goût « *amer* ».

Le besoin d'idées ou d'opérations contextualisés exprimé régulièrement par les EN trouve ainsi réponse à travers plusieurs des modules proposés par le dispositif de l'API, à travers des visites de tuteurs dans leurs propres classes ou des observations dans d'autres classes de niveau équivalent. La création, par l'intermédiaire du dispositif, d'une situation dissymétrique entre un enseignant chevronné et un enseignant novice, favorise l'appropriation de « *signes culturels externes* », autrement dit l'accès à des pratiques professionnelles diverses, à des opérations déjà éprouvées et qui donnent satisfaction aux enseignants qui les mobilisent, à des motifs partagés par les enseignants chevronnés. Pourtant, pour développer leur propre activité et accéder au genre enseignant, les EN ne peuvent reprendre à l'identique ces observations ; il leur faut en effet relier les opérations à des buts et des motifs et s'approprier ces manières de faire observées en fonction de leur propre contexte d'enseignement. L'accrochage professionnel passe par ce façonnage des pratiques professionnelles observées à leur propre contexte de classe, autrement dit au lien à

créer entre des buts et à des motifs. Cela contribue également à la construction de leur propre activité et au développement leur « style » professionnel.

4.2. Un impact persistant du dispositif chez les jeunes titulaires

Le suivi de jeunes enseignants ayant sollicité le dispositif d'API nous permet d'obtenir des résultats innovants sur la persistance de l'impact du dispositif après trois années d'enseignement. Les jeunes enseignants s'autorisent en effet davantage à « *faire confiance* » aux élèves pour se rapprocher du genre enseignant ; par ailleurs, une continuité dans la prise en charge de leurs préoccupations favorise leur développement professionnel.

4.2.1. Après trois années d'enseignement, enfin parvenir à « *faire confiance* » aux élèves

Comme un très grand nombre d'enseignants novices, Jules et Marie craignaient, au tout début de leur carrière, les débordements. La préoccupation principale de Jules était ainsi d'« *éviter de laisser les élèves faire, sinon ça va être le bordel* ». Avant de découvrir la réalité du métier, il avait « *une image du métier très Pagnol, très à la gloire de mon père* ». Par ailleurs, sa vision « *très descendante du métier, très vous êtes à l'école et on est à l'école pour apprendre* » l'avait amené à adopter un style « *très frontal et très directif* ». De même, avant de devenir enseignante, Marie pensait que « *c'est l'adulte qui impose, il dit et l'enfant fait, l'enfant doit obéir* ». Elle n'avait pas envisagé que pour « *mener la barque* » (autrement dit, gérer les élèves de sa classe), il fallait garder un lien de confiance avec les élèves ; elle estimait cela « *incompatible avec la posture de l'enseignant* » ; par exemple, il n'était pas envisageable de donner une seconde chance à un élève qui avait enfreint une règle. Jules avait conscience de ses difficultés mais ne parvenait pas à en identifier l'origine : « *je les mettais sur le coup de l'entrée dans le métier. Je pointais pas correctement le problème* ». C'est grâce à la démarche du tuteur de l'API, qui lui a « *envoyé un signal* », que Jules cerne ses difficultés et cherche des opérations pour y remédier. Sans la démarche du tuteur, il reconnaît que « *ça aurait pris beaucoup plus de temps* » avant d'identifier le type de problème et de pouvoir y remédier. A titre d'illustration Jules ne s'autorisait pas à faire confiance aux élèves. Désormais, pour « *retrouver des bonnes conditions de travail* » (motif), il fait une activité de rupture en classe (but) en déléguant des opérations aux élèves (leur confier la baguette de l'enseignant pour taper un rythme, écouter leurs propositions...). Le dispositif d'API agit ainsi comme un accélérateur de développement pour Jules, ce qui contribue à son développement professionnel. De son côté, Marie avait déjà entendu dire que le lien de confiance était essentiel pour travailler sereinement en classe. Mais n'en ayant pas fait l'expérience, elle ne s'était pas rendue compte de son importance. Face à une posture dont elle constate les limites pour gérer les élèves de sa classe (« *c'est pas la peur qui va faire que ça va marcher* ») et profitant de ses expériences d'enseignante dans différents contextes de classe, sa vision du métier évolue. Après trois années d'enseignement, le motif prioritaire de Marie est devenu : garder la confiance avec les élèves. Pour avoir une ambiance de classe studieuse (motif), elle établit la confiance avec l'enfant (but) en connaissant mieux chaque enfant et en individualisant davantage le travail (opérations). Ce faisant, elle se rapproche des pratiques observées et du « genre » enseignant.

4.2.2. Bénéficier d'une continuité dans la prise en charge des préoccupations pour se développer professionnellement

Les participants à notre étude se rejoignent pour souligner l'importance d'une continuité dans la prise en charge de leurs préoccupations, au-delà de l'année de titularisation. Au cours de son année de stage, Jules « *ne comprenait pas pourquoi le tuteur insistait tant pour qu'[il] aille dans le dispositif* ». Toutefois, au cours de ses deux premières années en tant qu'enseignant, les tuteurs de circonscription « *ont pointé la même chose que [s]on tuteur* » et exactement la même raison pour laquelle il s'était engagé dans le dispositif d'API, « *le côté directif, frontal* ». Jules constate alors qu'il ne s'agissait pas d'une « *lubie de son tuteur* » et poursuit sa réflexion et son investissement pour faire évoluer sa pratique. La continuité dans l'accompagnement favorise ainsi l'appropriation d'opérations et contribue au développement professionnel.

A l'inverse, Marie n'a pas bénéficié d'une continuité dans sa prise en charge. En sollicitant le dispositif d'API, elle opte pour des visites supplémentaires dans sa classe, appuyées d'enregistrement audio-visuels de sa pratique en classe. Elle souligne l'intérêt pour elle de « *revoir les films qui avaient été pris en classe, de voir le positif, de vraiment prendre du recul* » et se rend compte que cette démarche l'a aidée « *à prendre confiance* ». Elle regrette toutefois que ses tuteurs, au cours de ses premières années d'enseignement, ont « *proposé des choses complètement différentes* ». Ainsi, Marie a été contrainte à faire « *son travail [s]oi-même, [s]on cheminement personnel* » toute seule. En dehors d'un accompagnement prévu par l'institution, Marie continue à demander d'être filmée

officieusement ; cette forme de « surcompensation » de ce qui apparaît pour elle comme étant un « déficit », facilite l'appropriation de ses gestes de métier.

5. Discussion et perspectives

Notre étude sur un dispositif local d'accompagnement des jeunes enseignants rend compte de territoires qui inventent les politiques de formation en vue de contribuer à l'accrochage professionnel des jeunes enseignants. Les résultats rejoignent les conclusions déjà mises en avant à travers d'autres études (Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014) sur l'efficacité des réponses des dispositifs locaux face aux situations d'urgence rencontrées par les néo-titulaires. Ils soulignent également l'impact d'un dispositif spécifique comme persistant dans le temps. Ainsi, l'efficacité du dispositif ne s'arrête pas en formation initiale, mais elle est renforcée dans les situations où l'accompagnement en formation continue s'inscrit dans la continuité de celui proposé en formation initiale.

Notre étude pointe également l'importance du partage de son parcours professionnel avec un collectif (Flavier, 2016). Nous avons toutefois pointé les doutes, pour certains jeunes enseignants en difficulté, de rejoindre un collectif, et l'importance du dispositif d'API pour re-crée un nouveau collectif sans crainte de dévoiler ses faiblesses. Nous posons ici la question de l'accompagnement des EN par des tuteurs présents dans le même établissement qu'eux, à l'instar de ce qui se fait dans le second degré. Nous postulons que la connivence et le partage de motifs et d'opérations circonstanciés en seraient favorisés.

Enfin, cette recherche vient compléter les bascules identitaires que nous avons identifiées au cours d'une précédente recherche (Zimmermann, 2016 ; Zimmermann & Méard, 2016). Outre les bascules de la responsabilité assumée des événements de la classe, de la maîtrise des opérations, de la renormalisation des prescriptions et de la reconnaissance de son travail, le façonnage identitaire des jeunes enseignants passe également par une cinquième bascule identitaire, étape type par laquelle passent tous les enseignants : faire confiance aux élèves. Le dispositif d'API est ici essentiel pour initier cette bascule.

6. Bibliographie

- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives* [En ligne], 25.
- Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans *Former des enseignants professionnels*. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dir.). Bruxelles : De Boeck.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris: Armand-Colin.
- Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants. Quels effets sur la santé ? Quels effets sur les élèves ?* Rapport, Université de Bordeaux, mars.
- Champy-Remoussard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales. *Questions Vives*, 21.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Actes du 37^{ième} Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse », Aix-en-Provence, 9-16.
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. et Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Education et Sociétés*, 43, 119 – 136.
- Debarbieux, E. (2017). *Ne tirez pas sur l'école ! ... Réformez-la vraiment*. Paris : Armand-Colin.
- Dejours, C. (2015). *Le choix – Souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Montrouge : Bayard.
- Flavier, E. (2016). Entre enjeux individuels et collectifs. Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation. Note de synthèse d'HDR, Université de Strasbourg.
- Foucaud, T. et Longuet, G. (2016). *Les moyens des politiques publiques et les dispositions spéciales*. Dans *Projet de Loi de Finances pour 2017 : Enseignement scolaire*. Rapport général n° 140.

- Gernet, I. et Dejours, C. (2009). Evaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychologie*, 8, 27-36.
- Giust-Desprairies, F. (Dir.). (2005). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Ed. Scérén - Créteil, CRDP.
- Gu, Q. et Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Harris Interactive (2016). Les préoccupations des enseignants de primaire. Comment perçoivent-ils leur métier d'aujourd'hui? Quels enjeux émergent au centre de leurs préoccupations? Document accessible à l'adresse <harris-interactive.fr>wp-content>uploads>sites>2016/01>rapport> les preoccupations des enseignants de primaire.pdf>. Consulté en octobre 2021.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59 (5), 549-568.
- Karsenti, T., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport n° 2012-RP-147333. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants ? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal : CRIFPE.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Luz, M., Rolando, L., Salvador, D. et Souza, A. (2018). Characterization of the reasons why brazilian science teachers drop out of online professional development courses. *International Revue of Research in open and distributed learning*, 19, 5.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1 (2), 45-62.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12 (2), 54-67.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et Formation*, 74, 57-70.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment ? Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF.
- Saujat, F. (2017). L'usage débutant du genre professionnel enseignant comme instrument du développement du pouvoir d'agir et de la santé au travail. Communication orale présentée au Colloque International du CRIFPE, Montréal, 18 – 19 Mai.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.). *Enseigner* (p. 179-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Thevenot, A. et Metz, C. (2010). Etude des « règles de vie de classe » comme révélatrices d'une souffrance à l'école. Actes du 1^{er} colloque international du CIRP « La souffrance à l'école », UQAM, Montréal. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 258 – 268.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives*, 25.
- Zimmermann, P. et Méard, J. (2016). L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire. *Education & Formation*, e-304-2.
- Zimmermann, P., Demogeot, N., Metz, C., Flavier, E. (accepté). L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*.

Table des matières par thématique

(les thématiques sont classées par ordre alphabétique)

Epistémologie du territoire scientifique

| | |
|--|-----|
| <i>Gégout Pierre</i> - Quelle(s) philosophie(s) de l'éducation pour les SEF ? | 139 |
| <i>Hébrard Pierre [et al.]</i> - Le territoire scientifique des recherches sur la formation : une approche sémantique et un regard socio-historique | 157 |
| <i>Kern Dominique</i> - Regard systémique sur le changement de l'intitulé de la 70 section CNU | 178 |
| <i>Nal Emmanuel</i> - « La carte n'est pas le territoire » : l'importance de la pluridisciplinarité en sciences de l'éducation et de la formation pour appréhender les nouveaux espaces de l'intervention socio-éducative | 237 |
| <i>Roelens Camille</i> - De la philosophie politique de l'éducation comme philosophie du politique. Contribution à l'étude de ce que l'avènement de la démocratie fait au territoire des sciences de l'éducation et de la formation | 338 |

Expériences et pédagogie

| | |
|--|-----|
| <i>Bataille Jean-Marie</i> - Le modèle de démocratie de Jane Addams | 21 |
| <i>Diez Lorenzo</i> - Epron chercheur et pédagogue : sources et ressources pour le territoire des écoles d'architecture | 88 |
| <i>Go Henri Louis</i> - Je vois mes sources : Freinet et son territoire | 148 |
| <i>Patry Delphine</i> - Le Groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du 20 ^e arrondissement de Paris (1962-1972) : un laboratoire pour la formation des enseignants ? | 243 |
| <i>Point Christophe</i> - Jane Addams ou l'intelligence du territoire au service d'une éducation démocratique | 294 |

Formation et développement professionnel

| | |
|--|-----|
| <i>Belkacem Rachid [et al.]</i> - Les dimensions territoriales de la formation par alternance en transfrontalier, | 31 |
| <i>Boutigny Françoise [et al.]</i> - La compétence empêchée : quand les organisations empêchent le développement de la compétence, | 48 |
| <i>Desmet Laurence</i> - Orientation en formation de femmes au chômage en Licence 3 Sciences de l'éducation au CUEEP de 2000 à 2012, un parcours dirigé ? | 82 |
| <i>Lafont Pascal</i> - Epistémologie de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : questions de champs au sein des sciences de l'éducation et de la formation | 182 |
| <i>N'sanman Rodrigue</i> - Une complicité indocile face à la mondialisation scolaire en Afrique subsaharienne. Le cas des enseignants du Primaire Privé Catholique de Côte d'Ivoire | 230 |
| <i>Plénard Angéline</i> - Quand le territoire crée des opportunités d'engagement | 288 |
| <i>Roux Magali</i> - Le territoire au cœur de la dimension politique de la formation professionnelle, | 345 |
| <i>Zimmermann Philippe</i> - Impact d'un dispositif local d'accompagnement professionnel individualisé sur l'accrochage professionnel des enseignants novices | 385 |

L'éducation prioritaire : un territoire en question(s)

- Bambé Fulbert*** - La relation de confiance dans la mise en œuvre et la réussite des politiques éducatives : le cas du programme de « Zones d'Éducation Prioritaire » au Cameroun 16
- Le Guern Anne-Laure [et al.]*** - Le territoire et des REP ruraux. Rhétorique de l'enrôlement et disjonctions multiples des territoires institutionnels 202
- Redondo Cécile [et al.]*** - Du primaire au secondaire en éducation prioritaire : un espace de cheminement des élèves et des professeurs en résolution de problèmes mathématiques 309

La science comme territoire

- Braccini Vivien [et al.]*** - Pistes pour un territoire apprenant : approche systémique d'un exemple de symbiose entre organismes publics et privés de recherche 56

Politiques et territoires en santé

- Dolcerocca Marie-Amélie [et al.]*** - La Plateforme d'Accompagnement du Malade Chronique vers l'Autonomie : un dispositif régional dans le champ de l'éducation à la santé 98
- Rivier Delphine*** - Éléments d'analyse dans un contexte d'universitarisation en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) : quels effets sur les cadres formateurs 328

(Pré)Professionnalisation

- Maleyrot Eric*** - Développement territorial et réseau d'acteurs : le cas d'un comité de pilotage dans la création d'une formation pour les artistes équestres 210
- Perez-Roux Thérèse*** - La professionnalisation des artistes équestres : de l'intention institutionnelle aux enjeux de territoires, 259

Ruralité

- Bonnet Stéphane*** - Habiter le territoire par le projet d'établissement : comparaison des établissements scolaires alpins franco-italiens 38
- Dejaiffe Benoit [et al.]*** - Expérience scolaire, socialisation et sociabilité juvéniles : être collégien à l'épreuve de la ruralité 73
- Ferrand Malorie*** - Une approche historique des interrelations entre politiques éducatives et territoires : la « rationalisation » du réseau scolaire dans les territoires ruraux de l'académie de Grenoble, 1959-1981 130
- Roy-Malo Olivia*** - L'école au prisme de l'espoir : mobilisation, transformation et négociation. Le cas de petites écoles en milieu rural au Québec 351

Territoire et numérique

- Duray-Nesme Catherine [et al.]*** - Collaborations, territoires et numérique : l'expérience d'enseignants au sein du dispositif « École Eloignée en Réseau » 112
- Jugé-Pini Isabelle*** - Confinement, classe à distance et continuité pédagogique : quels effets sur la relation pédagogique ? 172
- Plateau Jean-François [et al.]*** - Les territoires de l'enseignement et de la formation professionnelle à l'épreuve de la « continuité pédagogique » 277
- Ruppin Virginie*** - Reconfigurer le rapport aux espaces et aux savoirs par l'utilisation d'un outil de modélisation numérique dans un collège en zone REP+ 361

Zeller Arnaud [et al.] - Interface et EIAH : du territoire apprenant au territoire de l'apprenant 377

Territoires et migrations

Dumain Aline - L'ELCO italien en Lorraine du fer. Un exemple d'italianité dans un territoire transnational 105

Territoires scolaires : des injonctions politiques à leur appropriation par les acteurs

Duroux Hélène - Etude d'un territoire local particulier comme espace de résistance : les pratiques enseignantes en résolution de problèmes ouverts à l'école primaire 123

Grand'Haye Amandine - Emotion et apprentissage : de l'articulation entre espace scolaire et espace personnel 151

Jacq Guillaume - Territoires segmentés et luttes pour le maintien des frontières : l'exemple des lycées polyvalents 164

Prot Frédérique Marie - Le territoire scolaire : un espace trajectif ? 304

Travail éducatif partagé sur un territoire

Alcama-Benhafessa Nathalie - Les politiques petite enfance : en quête de synergies dans la cité 9

Conter Bernard [et al.] - Éducation et formation en Wallonie. Partenariat local et effets d'apprentissage 66

Pedro Cécile [et al.] - Présentation d'un dispositif expérimental et territorial de rattachage pour les élèves victimes de harcèlement 249

Triby Emmanuel - La fonction de coordination et la formation en travail social à l'épreuve du politique : l'épreuve de la monographie 369

Université : le défi de l'articulation entre local, national et international

Lafont Pascal [et al.] - Intersectionnalités au cœur d'un dispositif innovant dans une université de l'est parisien : entre enjeux institutionnels et réalités territoriales 189

Resve Clémentine - Une politique d'ouverture sociale des filières d'élites : mobilités et expériences des préparatoires technologiques 319

Plénière Emergence d'un nouveau territoire au LISEC

Milanovic Yohan - Le JULI est-il le Laboratoire Junior du LISEC ? Une plongée dans un conflit de normes et de valeurs au sein de la création d'une identité commune 220

Plateau Jean-François - La reterritorialisation du laboratoire junior du LISEC avec discord durant la période de confinement 267

Plénière Synthèse du Grand Témoin

Lapostolle Guy - Questions émergentes, richesse des approches, diversité des usages 197

Liste des auteurs

- Alcamo-Benhafessa Nathalie, 9–15
Artaud Michèle, 309–318
- Bacha Zohra, 189-196
Bambé Fulbert, 16–20
Bataille Jean-Marie, 21-30
Belkacem Rachid, 31-37
Bernad Karine, 309-318
Bonnet Stéphane, 38-47
Bonniol Vincent, 309-318
Boutigny Françoise, 48-55
Braccini Vivien, 56-65
Brouard-Sala Quentin, 202-209
- Conter Bernard, 66-72
- Dejaiffe Benoit, 73-81
Desmet Laurence, 82-87
Deulceux Sandrine, 189-196
Devichi Claude, 98-104
Diez Lorenzo, 88-97
Dolcerocca Marie-Amélie, 98-104
Dörrenbächer Peter, 14–21
Drot-Delange Béatrice, 112-122
Dumain Aline, 105-111
Duray-Nesme Catherine, 112–122
Duroux Hélène, 123-129
- Epstein Muriel, 249-258
Espinosa Gaëlle, 73-81
- Ferrand Malorie, 130-138
Funk Inès, 31-37
- Gégout Pierre, 139-147
Go Henri Louis, 148-150
Grand'Haye Amandine, 151-156
- Hébrard Pierre, 157–163
- Jacq Guillaume, 164-171
Jugé-Pini Isabelle, 172-177, 277-287
- Kern Dominique, 178–181
Kotosz Andrea, 31-37
- Lafont Pascal, 185–188, 189-196
Lapostolle Guy, 197-201
Le Guern Anne-Laure, 202-209
- Mainguet Christine, 66-72
Maleyrot Eric, 210-219
Marquet Pascal, 377–384
Milanovic Yohan, 220-229
- N'sanman Rodrigue, 230–236
Nal Emmanuel, 237–242
Nienaber Birte, 31-37
Noûs Camille, 157-163
- Pariat Marcel, 189–196
Patry Delphine, 243-248
Pedro Cécile, 249-258
Perez-Roux Thérèse, 259-266
Pigeron-Piroth Isabelle, 31-37
Plateau Jean-François, 267-375, 277-287
Plénard Angéline, 288-293
Point Christophe, 294-303
Polzin-Haumann Claudia, 31-37
Prot Frédérique Marie, 304-308
- Redondo Cécile, 309-318
Reissner Christina, 31-37
Resve Clémentine, 319-327
Rivier Delphine, 328-337
Roelens Camille, 338-344
Roux Magali, 345-350
Roy-Malo Olivia, 351–360
Ruppin Virginie, 361-368
- Schairer-Studer Pascale, 277-287
Schmoll Patrick, 56-65
Siccard Anne, 202-209
- Tielemans Benoît, 277-287
Triby Emmanuel, 48-55, 369–376
- Zeller Arnaud, 377–384
Zicchina Céline, 98-104
Zimmermann Philippe, 385–392

Partenaires et sponsors

Partenaires



Laboratoire Interuniversitaire
de Sciences de l'Éducation et de la Communication (UR 2310)
Universités de Strasbourg, de Haute Alsace et de Lorraine



Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de
l'Éducation e



École doctorale Sociétés, Langages, Temps, Connaissances
Université de Lorraine



Pôle scientifique Connaissance, Langage, Communication, Sociétés
Université de Lorraine



Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Lorraine
Université de Lorraine

Sponsors

