



Recherches en Education

Hors Série N°5 - Mars 2013

Education et formation

Numéro coordonné par

Hanaà CHALAK, Sylvie FONTAINE,
Miryam MASSOT-LEPRINCE & Michel FABRE

Education et formation

Coordonné par Hanaà Chalak, Sylvie Fontaine
Miryam Massot-Leprince & Michel Fabre

Recherches en Education

Hors Série N°5 - Mars 2013

- | | | | |
|---|----|--|-----|
| ■ HANAA CHALAK & MICHEL FABRE | 3 | | |
| Edito | | | |
| ■ YOANN ADLER | 5 | ELISABETH SCHNEIDER | 68 |
| La régulation des effectifs de sixième dans un contexte d'assouplissement de la carte scolaire : une enquête sur les logiques des directeurs de collège | | Paysage scriptural adolescent, du papier au numérique | |
| ■ ALINE BRANCHE-SEIGEOT | 14 | THIERRY BOUCHETAL | 77 |
| La valorisation des compétences de base sur le marché du travail français | | Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste. Retours sur une construction identitaire et professionnelle | |
| ■ ERIC MALEYROT | 25 | CORINNE CHAPUT-LE BARS | 86 |
| Les épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur : une étude comparative sur les formateurs de terrain de l'Education nationale française | | Les effets de raccomodement du récit de vie : l'exemple d'anciens appelés d'Algérie | |
| ■ IOANA DEICU | 36 | HANAA CHALAK | 100 |
| La question du retour d'expérience des stagiaires au sein des pratiques professionnelles de formateurs en insertion | | Magmatisme et conditions de construction de textes de savoirs problématisés au collège | |
| ■ LIONEL ROCHE & NATHALIE GAL-PETITFAUX | 47 | XIAOXIAO XIA | 113 |
| La formation des enseignants recourant aux dispositifs audio-visuels : analyse des configurations d'activité chez des fonctionnaires stagiaires | | L'acquisition de la compétence sémantique chez les apprenants chinois du FLE : analyse au travers des valeurs sociales complexes des mots « travail » et « loisirs » | |
| ■ PHILIPPE CHARPENTIER | 59 | | |
| L'internet : un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation pour la préparation de classe ? | | | |

Ce numéro Hors-série de la revue *Recherches en Education* prolonge le colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui a eu lieu à l'université de Nantes les 25 et 26 novembre 2011. Cette manifestation scientifique a été organisée, pour la première fois, par les doctorants du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN). Elle a fourni aux doctorants, issus de différents laboratoires, l'occasion de présenter leurs travaux, de discuter et d'échanger avec leurs pairs et avec la communauté scientifique. Elle leur a également offert la possibilité de valoriser leurs travaux et d'informer la communauté éducative sur l'actualité de la recherche en éducation et en formation.

Il ne s'agit pas ici de la publication des actes du colloque mais d'une sélection des meilleures communications. Tous les travaux ont été évalués, selon les règles en vigueur dans les revues scientifiques, par deux experts. Le comité scientifique a ensuite opéré ses choix. Les textes sélectionnés ont évolué, depuis leur présentation au colloque doctoral, suite aux échanges tenus lors des ateliers et à l'expertise des communications par des spécialistes des domaines concernés.

Les articles sélectionnés illustrent la diversité et la richesse des études menées dans le champ de l'éducation et de la formation.

Les deux premiers articles de ce numéro s'intéressent aux politiques éducatives. Yoann Adler étudie, dans un contexte d'assouplissement de la carte scolaire, les logiques avancées par les directeurs de collège dans la régulation des effectifs des élèves en classe de sixième. Aline Branche-Seigeot explore la nature des liens pouvant exister entre le niveau de maîtrise des compétences de base, l'accès à l'emploi et la détermination des salaires. Elle insiste sur la nécessité de porter les efforts des politiques éducatives dans les parcours de formation sur la consolidation du socle de compétences nécessaire dans la sécurisation des trajectoires sur le marché du travail.

La formation professionnelle des formateurs fait l'objet de l'article d'Éric Maleyrot qui réalise une étude comparative des épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur de deux catégories de formateurs de terrain : les maîtres formateurs qui travaillent dans le premier degré et les conseillers pédagogiques tuteurs employés au niveau du second degré. L'article d'Ioana Deicu analyse les pratiques professionnelles des formateurs responsables d'une action de formation-insertion. Quant à la formation des enseignants, elle est abordée par Lionel Roche et Nathalie Gal-Petitfaux qui analysent un dispositif de formation ayant recours au support audio-visuel. Ces deux auteurs envisagent cette situation de formation comme une situation d'interaction entre un individu, un collectif et un artefact.

Les dispositifs de travail pédagogique sont étudiés par Philippe Charpentier et Elisabeth Schneider. Le premier auteur interroge la place de l'internet dans la préparation des cours par les enseignants alors que le deuxième s'attarde sur les pratiques d'écriture des adolescents qui, du papier au numérique, sont approchées comme un outil permettant à ces adolescents d'organiser leur expérience en élaborant un paysage scriptural complexe.

Thierry Bouchetal s'intéresse à la construction identitaire et professionnelle des professeurs des écoles débutants. Il cherche à apprécier ce qui constitue leur projet d'enseigner pour saisir par la suite son évolution lors de la confrontation avec les réalités de l'Ecole et de la formation. Corinne Chaput Le Bars analyse les effets de raccomodement du récit de vie et s'attarde spécifiquement sur le cas des anciens appelés d'Algérie. Son article a pour objet d'identifier les effets produits par l'écriture tardive, par ces anciens appelés d'Algérie, de leurs expériences passées extrêmes.

Finalement, le travail présenté par Hanaà Chalak cherche à repérer les conditions de construction de textes de savoirs problématisés dans le domaine du magmatisme en classe de quatrième à travers l'étude d'une séquence d'enseignement construite par une équipe de recherche. L'article de Xiaoxiao Xia étudie lui, à travers l'analyse des valeurs sociales complexes des mots « travail » et « loisirs », l'acquisition de la compétence sémantique chez les apprenants chinois du Français Langue Etrangère (FLE).

Hanaà Chalak & Michel Fabre

Centre de Recherches en Education de Nantes

La régulation des effectifs de sixième dans un contexte d'assouplissement de la carte scolaire : une enquête sur les logiques des directeurs de collège

Yoann Adler¹

Résumé

Depuis la rentrée scolaire 2007, une mesure d'assouplissement de la carte scolaire est en vigueur pour tous les établissements secondaires publics français. L'étude porte sur les régulations effectuées par les personnels de direction des collèges publics et privés, d'un quartier du centre-ville et d'une commune de la banlieue, d'une grande métropole, dans ce nouveau contexte. L'article détaille les logiques avancées par ces acteurs pour justifier ou critiquer leurs actions et celles de leurs collègues : logique marchande, logique de la performance, logique communautaire et logique civique. Parmi les résultats nous constatons que, si la communication des Principaux de collège, dans les écoles élémentaires, est souvent justifiée par un souci de proximité et de civisme, la logique marchande prend le dessus dès que l'un des collèges est touché par des problèmes de recrutement, ou encore, développe une politique expansionniste et élitiste. Par ailleurs, ces mêmes logiques apparaissent dans la justification de la diversification de l'offre de formation, autre levier d'attractivité, mais également, véritable moyen de sélection des élèves hors secteur. Dans les établissements qui l'utilisent comme telle, on note que l'offre de formation permet un recrutement d'élèves plus important que les dérogations.

Depuis les manifestations massives de 1984 contre la mise en place d'un grand service public d'éducation (Poucet, 2009), les sondages confirment la volonté de la plupart des parents de pouvoir choisir l'école de leur enfant (van Zanten, 2009). Après deux décennies d'expériences d'assouplissement, réalisées par les gouvernements successifs de droite comme de gauche (Lelièvre, 2009), l'ancien ministre de l'Education nationale, Xavier Darcos, répond favorablement à cette demande. Ainsi, le 4 juin 2007, la suppression progressive de la carte scolaire est annoncée. La disparition totale, prévue pour la rentrée 2010, est autant justifiée par la nouvelle liberté accordée aux familles que par sa capacité à augmenter la mixité sociale dans les établissements. Finalement arrêtée au stade de l'assouplissement², la mesure politique n'en est pas moins l'objet de nombreuses critiques. Parmi les plus vives, on note celles d'inspecteurs généraux (Obin & Peyroux, 2007), de chercheurs (Ben Ayed, 2009 ; Obin & van Zanten, 2010 ; Merle, 2011), de la Cour des comptes (2010) ou encore du SNPDEN³ (2010), concernant la forte baisse de la population scolaire des établissements les plus fragiles des ZEP⁴, et inversement à l'objectif fixé, l'homogénéisation de cette dernière.

Les enquêtes qualitatives contemporaines à la mesure sont encore peu nombreuses. Aussi, nous avons trouvé intéressant d'étudier, dans ce nouveau contexte, les régulations d'effectifs de sixième effectuées par les directions des collèges publics et privés d'un quartier de centre-ville et d'une commune de banlieue d'une grande métropole. Ces régulations locales, internes à l'établissement, seront entendues comme les actions impulsées par les équipes de direction pour s'adapter aux règles définies par les administrations centrale et intermédiaire, mais également,

¹ Yoann Adler, doctorant en sciences de l'éducation, Unité Mixte de Recherche « Triangle », Université de Lyon.

² Déclaration de Luc Châtel, *France-Info*, le 10/11/09.

³ Syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale.

⁴ Zone d'éducation prioritaire.

aux pratiques des établissements voisins et des familles (Dupriez & Maroy, 1999 ; Maroy, 2006). Compte tenu de l'autonomie croissante accordée aux établissements depuis l'instauration du collège unique (Delahaye & Mamou, 2011), par quelles actions, les chefs d'établissements s'ajustent-ils à cette nouvelle situation ? A quels principes se réfèrent-ils pour les justifier ou encore critiquer celles de leurs homologues des collèges voisins ? Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyés sur le cadre théorique de la sociologie pragmatique développé par Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991). Celui-ci permet d'identifier les différentes logiques d'action mobilisées en situation de justification ou de critique, notamment au sein des univers organisationnels que sont les établissements scolaires (Derouet, 1992 ; Derouet & Dutercq, 1997). Le régime de justification permet de montrer comment, au sein d'une même situation, les acteurs peuvent faire appel à un certain nombre de principes de justice, d'un haut niveau de généralité et à visée universelle (Lafaye, 2010), pour justifier ou critiquer les décisions prises et les actions menées. Nous éclairerons ainsi la pluralité des logiques permettant la justification et la critique des régulations d'effectifs effectuées par les directeurs de collège – logique civique, logique communautaire, logique marchande et logique de la performance – en prenant soin de préciser le contexte spécifique de chaque établissement.

L'enquête qualitative s'est déroulée entre les rentrées scolaires 2008 et 2011 sur deux terrains socialement différents d'un même bassin scolaire : un quartier du centre-ville et une commune de la banlieue d'une grande métropole. Composé de 50 000 habitants aux professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) favorisées et très favorisées, le quartier de centre-ville étudié possède deux collèges publics très renommés (Charlemagne⁵ et Emile Zola) anciens premiers cycles de lycée, ainsi que trois collèges privés (Sainte-Marie, Saint-Louis, Notre-Dame) sous contrats d'association avec l'Etat. Le deuxième terrain est celui de Houdemond, ville de 30 000 habitants aux PCS moyennes et populaires, présentant trois collèges publics (Jules Verne, Théodore Monod et Pablo Picasso) les deux derniers cités étant classés en ZEP et en RRS⁶. L'établissement Pablo Picasso possède la particularité de recruter à la fois sur un quartier populaire classé ZUS⁷, présentant un nombre important d'habitants issus d'une immigration turque récente, et sur trois villages semi-ruraux alentours. Ce collège connaît une véritable crise d'effectifs, depuis plusieurs années, perdant un grand nombre d'élèves pour le collège public (Nelson Mandela) et l'établissement privé (Sacré-Cœur) d'une petite ville voisine aux PCS moyennes et favorisées, mais également, pour l'établissement privé (Saint Jacques) d'une commune plus distante.

Pour chaque rentrée scolaire de la période d'étude, nous avons interviewé la totalité des directeurs des collèges publics (8) ainsi qu'une majorité de ceux des collèges privés cités (3). L'éclairage de l'inspecteur d'académie a également permis de préciser les attentes et régulations de l'administration intermédiaire. Les interviews ont été réalisées à partir de guides semi-directifs et conduites selon la méthodologie de l'entretien compréhensif de Jean-Claude Kaufmann (2008), afin de saisir au mieux les logiques d'action des différents acteurs. Le choix de recommencer, chaque rentrée, la série d'entretiens, se justifie par la volonté de prendre en compte les mouvements professionnels des personnels de direction, mais surtout, l'évolution des constats et régulations effectués.

Nous présenterons dans les parties suivantes des exemples d'ajustements locaux liés à l'assouplissement de la carte scolaire actuel et préciserons les différentes logiques qui les justifient. La première partie permettra de mettre en exergue comment l'assouplissement de la carte scolaire participe au développement d'une mobilisation de la logique marchande aux dépens de la logique civique. Ensuite, nous aborderons comment cet effet global se différencie en fonction de la situation spécifique de chaque collège, dans son espace d'interdépendance avec d'autres établissements, ainsi qu'en fonction de la personnalité et de l'ancienneté de son directeur. Notre exemple permettra d'éclairer, par la même occasion, l'importance accordée à la communication et à la diversification de l'offre de formation pour améliorer l'attractivité de

⁵ A des fins d'anonymisation, tous les noms - de famille, de villes et d'établissements scolaires - cités dans cet article ont été modifiés de sorte que les personnes et les différents lieux ne puissent être identifiés par aucun lecteur.

⁶ Réseau de réussite scolaire.

⁷ Zone urbaine sensible.

l'établissement. Avant de conclure, nous tenterons de montrer, dans une troisième partie, que les chefs d'établissement d'un même bassin scolaire n'accordent pas la même légitimité à toutes les logiques, à l'instar d'une logique marchande décriée dès qu'elle induit une concurrence exacerbée.

1. De la logique civique à la logique marchande : la communication du collège Charlemagne

Bien que consciente de la réputation de son nouvel établissement, Madame Vincent était toutefois loin de se douter, lors de sa prise de fonction comme principale du collège Charlemagne, à la rentrée 2009, de la réelle attractivité de celui-ci. Il ne lui aura fallu que quelques semaines pour constater que près d'un quart de ses effectifs n'était pas du secteur et s'était inscrit par le biais de fausses adresses. Contrariée par une telle entorse à la règle de la sectorisation, dans un collège aux effectifs saturés, elle a instauré, dès la rentrée scolaire suivante, un contrôle rigoureux des justificatifs de domicile. De fait, la communication auprès des familles usant de ces subterfuges s'est imposée naturellement, dans un souci de justification des refus d'inscription. Deux principes de justification ont ainsi été invoqués auprès de ces dernières. Le premier est celui du principe civique que revêt le respect de la règle nationale et des directives académiques concernant la procédure de demande de dérogation. Le second est le principe communautaire, à travers le souci du bien-être de l'élève, que permettrait un retour à un effectif total réduit. Compte tenu de l'objectif d'inscrire seulement les élèves de secteur, on peut dès lors comprendre pourquoi la communication de l'époque, au sein des écoles, ne se justifiait que par une logique civique et une logique communautaire. A travers la présentation du fonctionnement de l'établissement, la présentation n'avait pour seules préoccupations que de rendre des comptes aux parents du secteur et de les rassurer sur ce qui attendait leur progéniture.

Le dispositif de contrôle accru des inscriptions a eu pour conséquence de libérer une quinzaine de places, lors des rentrées scolaires 2010 et 2011, pour les demandes de dérogation. Or, force est d'observer qu'une communication tardive des résultats de ces dernières, par les services de l'inspection académique, a engendré pour la rentrée 2010, le départ de ces familles demandeuses pour des établissements privés. L'inquiétude ou l'agacement suscité chez les parents, par l'absence de réponse, encore début juillet, a poussé ces derniers à prendre d'autres mesures. Pour éviter que cela ne se répète, cette rentrée 2011, Madame Vincent s'est appuyée sur la communication auprès des familles ayant effectué une demande de dérogation. Elle a en effet demandé la permission à l'inspection académique de confirmer aux familles, une quinzaine de jours avant la réponse administrative, l'acceptation de leur demande : « *Cette année, moi j'ai pris les devants, j'ai demandé à l'académie, dès le 25 juin, en disant : "Écoutez-moi, je sais que j'aurai de la place en sixième cette année. Est-ce que vous me permettez de les appeler tout de suite ?"* » (Principale de Charlemagne, 2011)

L'anticipation va même plus loin, puisque lors du dépôt des dossiers, les familles se sont entendues dire que leur volonté d'intégrer l'établissement avait de fortes chances de se voir exaucée au regard des prévisions d'effectifs. La logique marchande de cette communication a connu un vif succès puisque la totalité des familles demandeuses a finalisé l'inscription.

Cette communication précoce a été d'autant plus nécessaire que la Principale a eu la désagréable surprise, cette même rentrée scolaire, de ne pas enregistrer les inscriptions d'une trentaine d'élèves des écoles du secteur alors qu'elles avaient été comptabilisées par les directeurs d'école. Cette prévision erronée, ayant servi à la détermination de la structure, a donc eu pour conséquences la fermeture d'une division de sixième, faute de pouvoir la remplir, mais également, l'apparition de la nécessité d'inscrire des élèves supplémentaires. C'est donc la logique marchande qui préside à la genèse de cette communication auprès des familles ayant respecté la règle de la dérogation. Nous la percevons encore un peu plus dans l'analyse de la situation par Madame Vincent. La communication précoce des établissements privés auprès des

écoles primaires de son secteur ne serait sans doute pas étrangère à la situation rencontrée. Aussi, prévoit-elle pour la rentrée 2012, une visite dans les écoles, dès les premiers mois de l'année scolaire, afin de présenter l'établissement et de mettre en relief ses points forts : « *Est-ce que le privé a fait... le privé recrute plus tôt que nous, enfin "recrute" entre guillemets... enfin, mais ils vont dans les écoles plus tôt que nous, donner des papiers, expliquer etc. Ils engagent les gens à se préinscrire moyennant finance souvent. Donc, finalement il faudrait peut-être que nous, on aille aussi dans les écoles, en septembre-octobre dire qu'on existe et dire ce qu'on fait quoi !* » (Madame Vincent, Principale de Charlemagne, juillet 2011)

La naissance d'un sentiment d'interdépendance compétitive autour de la ressource élève (Delvaux & van Zanten, 2006) explique ainsi le passage d'une communication se justifiant par les logiques civique et communautaire à une communication suivant une logique marchande. En d'autres termes, l'exemple a permis de souligner l'effet global de l'assouplissement de la carte scolaire : un développement de la justification de la régulation des effectifs par une logique marchande et un recul de la logique civique. L'importance du recours à la logique marchande semble toutefois fortement liée au contexte spécifique de chaque établissement, comme nous allons pouvoir l'observer à travers l'exemple du collège Picasso.

2. Communiquer et diversifier son offre de formation : une nécessité pour le collège Picasso

Alors qu'elle a vu naître et se développer, comme Principale, l'important problème d'attractivité du collège Picasso, Madame Vigne n'a jamais souhaité s'appuyer sur la communication extérieure pour réguler cette situation. Fortement regrettée par les parents et directeurs d'école interviewés, l'absence de relations entre le collège et ses écoles de secteur s'explique, en partie, par le refus de reconnaître la situation de crise d'effectifs : « *Pas besoin de communiquer ! Je m'inscris en faux par rapport à la notion de publicité ! Pas de fonctionnement en concurrence ! [...] On a un public, on a des élèves.* » (Mme Vigne, ancienne Principale du collège Picasso, mai 2009)

Nommé, à la rentrée 2009, pour lui succéder, Monsieur Perret a de fait hérité de cette situation. Sans jamais remettre en question le travail de son prédécesseur, il convient, cependant, que la perte d'un tiers de l'effectif total, en quelques années, le met face à une obligation de remédiation prompt et efficace : « *Si vous voulez, les autres années, le collège a perdu cinquante élèves par an ! A peu près. Voilà, en quatre ans ! Donc, c'est énorme. Ma foi.* » (Monsieur Perret, Principal de Picasso, juillet 2010)

En ce sens, il affiche la volonté de changer l'image du collège en s'appuyant sur une nouvelle dynamique via le développement de l'offre de formation et celui de la communication auprès des parents. Aussi, bien que la logique marchande ne soit pas la seule exprimée pour justifier sa politique d'établissement, c'est elle qui apparaît la plus prégnante dans son discours, comme le montre le choix d'une communication accrue auprès des écoles élémentaires du secteur présentant le plus de défections : « *Je vais recommencer dans toutes les écoles à communiquer, car de toute façon, il ne faut pas lâcher une école, c'est peut-être encore fragile. Mais, par contre, le travail que l'on fait de liaison sera plus important sur les trois écoles des villages !* » (Monsieur Perret, Principal de Picasso, juillet 2010)

L'objectif est de modifier l'image négative que véhicule la rumeur d'un collège au climat délétère et peu propice aux apprentissages. Pour Monsieur Perret, elle semble être la conséquence de la proximité du collège avec un quartier étiqueté « zone urbaine sensible ». En se déplaçant dans les écoles et en invitant les parents à effectuer des visites impromptues dans son établissement, le Principal pense pouvoir remédier à ce problème : « *Chaque fois que j'allais dans les écoles élémentaires que j'ai visitées au début d'année, aux parents, je leur disais : "Écoutez. Vous venez aux collèges Picasso sans m'avertir, sans avertir l'administration. Vous venez spontanément au collège et je vous accueillerai. Si je ne suis pas là, je vous fais accueillir par un*

membre de l'établissement pour vous faire visiter le collège dans sa réalité au quotidien. Vous voyez ? Au moment où vous venez, sans vous être annoncé ! » (Monsieur Perret, Principal de Picasso, 2010)

Deux logiques sont ici avancées dans l'argumentation. D'abord celle de l'efficacité, à travers un collège qui permet aux élèves de travailler dans de bonnes conditions. Ensuite, une logique communautaire, en instaurant une proximité, une confiance avec les familles (Derouet & Dutercq, 1997) que ce soit par la place qu'on leur accorde au sein de l'établissement, ou encore, par la volonté de les rassurer sur la prise en compte du bien-être de leur enfant.

Pour faire la preuve de son efficacité, la communication se centre également sur le fonctionnement d'un projet visant la prise en compte des difficultés d'apprentissage, ainsi que, sur les résultats au DNB⁸ de l'établissement depuis qu'ils sont supérieurs à la moyenne académique. La prégnance de la logique marchande est confortée par l'individualisation de la diffusion de ces derniers, par village et par école, démontrant ainsi à leurs habitants que les résultats moyens d'élèves extérieurs à leurs communes, n'empêchent pas leurs enfants d'en obtenir de très bons : « *Il est à noter que le taux de réussite à cet examen (DNB), pour les élèves originaires de la commune de Xérès est de 91, 66 % pour l'école Jules Ferry et 100 % pour l'école Marcel Pagnol.* » (Principal de Picasso, Journal Municipal du village de Xérès, 2011)

L'efficacité de l'établissement cherche également à être mise en exergue par son dynamisme via le développement de l'offre de formation. Cette dernière est présentée comme permettant la diversification des parcours de réussite. Outre la logique de la performance, l'offre de formation est justifiée également par une logique communautaire à travers le choix d'options ou de sections susceptibles d'accroître, chez l'élève, le plaisir de se rendre au collège. Les logiques affichées, si elles sont véridiques, n'empêchent pas la direction de l'établissement de positionner le développement de l'offre de formation comme un véritable levier de remédiation aux nombreuses défections. La logique marchande est donc, encore ici, un élément de justification très important.

Pour sa troisième rentrée au collège Picasso, Monsieur Perret tire un premier bilan de l'efficacité des actions impulsées. Alors que la synergie des actions menées est avancée comme le secret d'un regain d'attractivité, il constate, toutefois, que parmi les actions menées, toutes n'ont pas eu la même efficacité. C'est ainsi, que les journées portes ouvertes autour des activités culturelles du collège semblent avoir été un moyen d'action particulièrement efficace pour persuader certaines familles indécises. Autrement dit, l'exemple de ce collège, connaissant des difficultés de recrutement, indique que la logique marchande est d'autant plus mobilisée par les équipes de direction que l'établissement connaît des problèmes d'attractivité. Les régulations et leurs justifications dépendent ainsi des éthiques professionnelles contextualisées des directeurs (Ball & van Zanten, 1998). Elles laissent apparaître des chefs d'établissement plutôt managers ou plutôt gestionnaires (Obin & van Zanten, 2010), ce qui n'est pas sans incidences sur la concurrence inter-établissements, comme nous allons pouvoir l'observer *infra*.

3. Quand la communication et l'offre de formation d'un établissement deviennent menaçantes : logique civique versus logique marchande

Le collège Mandela possède l'offre de formation diversifiée de nombreux collèges favorisés (Oberti, 2007). Le problème est, d'après les Principaux des collèges publics de la ville de Houdemond, que la direction de cet établissement diversifie cette dernière en recrutant des élèves de leurs secteurs. Ils analysent la multiplication d'options et de sections comme un moyen de récupération d'élèves et dénoncent ainsi sa logique marchande : « *Elle a encore ouvert une section : une section foot. Elle pourrait ouvrir une section foot avec des estropiés qu'elle le ferait (rire).* » (Principal de Monod, juillet 2011)

⁸ Diplôme national du Brevet.

Ce constat n'est pas contesté par la direction du collège Mandela qui justifie un tel positionnement en se référant à un principe d'efficacité. Celui-ci est clairement affirmé à travers la nécessité d'avoir un effectif permettant une meilleure mobilisation des équipes enseignantes et favorisant l'élaboration des emplois du temps : « *Sur la concurrence... (Souffle) Bah, ça, c'est un effet induit ! Je dirai que c'est pas... hé, hé... oui voilà, c'est notre responsabilité parce qu'effectivement, si on est attractif, tant mieux et tant mieux pour les élèves qui sont là. Après, c'est le dispositif carte scolaire, nous, on le gère comme on peut, hein je dirai ! [...] D'autre part, il ne faut pas cacher les choses ! C'est qu'on a des postes, on a des professeurs et qu'en face il faut des élèves ! Voilà. Donc il faut aussi recruter des enfants pour que les professeurs aient du travail quoi ! Il y a aussi ce pendant-là, il ne faut pas se cacher. On perdrait une division et puis je vous dis, du coup, ça impacterait les profs.* » (Principale adjointe de Mandela, juillet 2011)

Cette année la démarche marchande semble avoir été trop loin puisque c'est collégalement que les chefs d'établissement des collèges de Houdemond ont dénoncé, à l'inspection académique, une communication du collège Mandela dans leurs écoles de secteur : « *C'est-à-dire que le collège Mandela a fait une information auprès des écoles de Houdemond disant qu'ils ouvraient une section foot [...] Bon, nous, on a fait remonter à l'inspection académique. [...] On est tous des établissements publics ! On ne peut pas rentrer en concurrence avec les autres. Ce n'est pas possible ! Il faut jouer le jeu de la carte scolaire !* » (Principal d'un collège de Houdemond, 2011)

« *Ce n'est pas à nous, c'est à l'inspecteur d'académie de dire : "Stop ! Vous restez chez vous." Surtout qu'elle (la Principale de Mandela) ne manque pas d'élèves, je ne pense pas. Je ne pense pas qu'elle manque d'élèves... par contre, elle, ce qu'elle veut, c'est sur 700, n'avoir que des bons ! C'est-à-dire que là, c'est de l'élitisme à fond ! [...] Non, elle n'a pas de scrupules, elle n'a pas de scrupules, elle s'en fout... quand on se voit c'est pas les grands... c'est bonjour, bonsoir, la politesse quoi.* » (Principal de Monod, octobre 2011)

Cette démarche vécue comme hautement concurrentielle, par les principaux concernés, ne devrait pas être cautionnée par l'inspecteur d'académie actuel qui, comme les inspecteurs généraux Delahaye et Mamou (2011), dénonce l'intérêt d'une concurrence inter-établissements : « *Le but d'un établissement, c'est non pas de concurrencer son voisin, mais c'est de se dire : "Comment je fais avec la population qui m'arrive ? Comment je la traite ?". Et de ce point de vue-là, tous les établissements sont à égalité, doivent être à égalité, c'est-à-dire qu'ils doivent prendre la population telle qu'elle arrive. [...] Un établissement peut être parfaitement performant avec des taux de réussite aux examens qui soient relativement faibles. Et de ce point de vue-là, c'est ce message-là qui doit prévaloir pour éviter la concurrence. Ce n'est pas grave si j'ai des taux de réussite au brevet plus faibles que mon voisin qui lui a 20 % de plus, parce que je sais que par rapport à la population que j'ai là, je fais mieux que lui.* » (Inspecteur d'académie, mai 2011)

On peut donc s'étonner de voir que la sélection des élèves voulant intégrer les sections et options du collège ne se fait pas seulement sur la motivation de ces derniers et de leurs compétences dans le domaine, mais surtout, sur leur dossier scolaire : « *Le foot est apparu parce que le club de la municipalité nous a interpellées, il y a plusieurs années maintenant, pour créer cette section football. Et du coup, on a répondu un peu mollement au départ. Et puis, finalement, l'optique a été prise avec les professeurs d'EPS, qui n'étaient pas non plus très chauds, au départ, de partir sur : OK, une équipe de foot, mais des élèves avec des excellents résultats ! Ce qui est compliqué (rire).* » (Principale adjointe de Mandela, juillet 2011)

La logique de la performance mobilisée dans une telle démarche ressemble beaucoup au recrutement élitiste de certains collèges privés. Elle apparaît encore davantage dans l'offre de formation proposée par cet établissement. Ainsi, l'instauration de la section anglais-chinois, à la rentrée 2009, a souligné, encore un peu plus, pour les Principaux des collèges voisins, la logique marchande et la logique de la performance de cet établissement. L'importance de l'excellence scolaire est d'ailleurs clairement affichée par la Principale adjointe du collège lorsqu'elle présente son établissement comme le meilleur du département : « *Nos résultats sont sur la durée les*

meilleurs, je peux vous le dire. Car en seconde et arrivés au bac... il y a quand même 79 % qui arrivent au bac, sans redoubler, pratiquement ! Sur le graphique académique c'est le collège le plus... » (Principale adjointe de Mandela, juillet 2011)

Pour l'un des Principaux de Houdemond, la sélection des élèves au collège Mandela se poursuivrait même en cours de scolarité. Les élèves de troisième n'auraient ainsi pas la possibilité d'effectuer un redoublement dans leur collège de secteur. Les élèves recrutés hors secteur, posant problème, seraient également proposés à leur collège d'origine, évitant ainsi le conseil de discipline : *« Moi, quand elle m'a envoyé son gamin... le 15 septembre, un sixième, parce qu'elle ne voulait pas le passer en conseil de discipline. Parce que quand on passe en conseil de discipline, un gamin de sixième, le 15 septembre, on pense que t'as pas tout fait pour le sauver, ce qui est vrai aussi hein ! Il a piqué un portable, mais il y avait peut-être d'autres solutions à faire, enfin je n'en sais rien, c'est son problème... Vous voyez, elle essaie de vous le refiler comme ça, en se disant : "Putain, je me suis plantée dans le recrutement ! J'ai pris une tanche. Donc je vais le refiler au bahut de secteur."* (Principal du collège Monod, octobre 2011)

Là encore, le fonctionnement ressemble à celui des établissements privés des environs qui n'hésitent pas à exclure un élève, par simple décision du directeur, dès qu'un élève ne répond pas aux exigences, de travail ou de discipline, imposées par le cadre.

L'objectif de cette partie était de montrer que, si les principes de justification mobilisés par les directions de collège sont pluriels, tous n'ont pas, à leurs yeux, la même légitimité. Certes, l'assouplissement de la carte scolaire favorise la référence au principe marchand, il n'en reste pas moins que cette orientation des régulations d'effectifs est critiquée, voire dénoncée, par bon nombre de directeurs, y compris par ceux n'en subissant pas directement les conséquences. Ainsi, les régulations effectuées doivent-elles mobiliser une certaine logique civique afin d'éviter les reproches collectifs des directions des collèges voisins.

Conclusion

Les chefs d'établissement privé interviewés s'accordent tous pour convenir de l'absence de conséquences de la mesure d'assouplissement de la carte scolaire actuelle sur leur recrutement. A l'inverse, nous avons observé la mise en place de régulations locales, par les Principaux de collèges publics, afin de s'adapter à ce nouveau contexte. Facilitées par l'autonomie croissante accordée aux établissements secondaires, ces dernières ont principalement concerné le développement de la communication extérieure et de l'offre de formation en vue d'augmenter les effectifs de sixième. Parmi les collèges étudiés, force est de constater que la volonté des équipes de direction d'augmenter l'attractivité de ces derniers, les a conduits à avancer la logique marchande comme premier principe de justification aux régulations locales effectuées. Cela étant, elle n'a jamais servi d'argument auprès des familles des écoles élémentaires. Selon que l'objectif soit de convaincre des élèves du secteur, ou de recruter des élèves extérieurs à celui-ci, les logiques d'action n'ont pas été avancées de la même manière.

Pour un établissement en crise d'effectifs, ce sont surtout le principe communautaire et celui de l'efficacité qui ont été mobilisés pour persuader les familles de CM2 de l'intérêt d'inscrire leur enfant dans le collège de secteur. Le contenu de la communication des équipes de direction s'est ainsi centré sur leur volonté de créer un lien de partenariat fort avec les familles, de faire une priorité du bien-être de l'enfant, mais encore, sur la performance de l'établissement en termes de réussite scolaire des élèves via des parcours de réussite variés et la prise en compte des difficultés.

On a observé également, comment la Principale d'un établissement renommé, très attachée au principe civique du respect de la règle de la sectorisation, s'est sentie tenue de développer une logique marchande suite à un nombre important de défections de dernière minute. Sa structure prévisionnelle n'étant plus en adéquation avec les effectifs réels, la finalisation des demandes de

dérogation en direction de son établissement est donc apparue indispensable. En ce sens, elle a utilisé la logique communautaire en appelant personnellement les familles demandeuses afin de les avertir, avant la date officielle, de l'acceptation de leur requête.

La direction d'un collège public très attractif a clairement indiqué son ambition élitiste. Sans tenir compte de la logique civique, visant l'intérêt général des collèges d'un même bassin scolaire, elle a développé une offre de formation riche et originale, ainsi qu'une communication hors secteur, afin de pouvoir sélectionner les meilleurs élèves des écoles alentours. La logique marchande d'un tel dispositif a exacerbé la concurrence avec les collèges voisins les plus en difficulté et pose la question du rôle de la régulation intermédiaire par les services de l'inspection académique (Laforgue, 2005). En revanche, nous avons observé la genèse d'un partenariat, entre certains établissements, consistant à éviter et à dénoncer toute offre de formation et tout type de communication pouvant avoir des conséquences négatives sur l'attractivité et le recrutement d'un collège voisin. Outre la logique communautaire, c'est la logique civique qui est avancée pour justifier ce réseau d'établissements. Encore loin du *leadership* systémique observé chez nos voisins anglais (Normand, 2010), cette approche réticulaire s'en rapproche timidement et laisse entrevoir, au-delà de l'opposition entre carte scolaire et marché, l'émergence d'une régulation inter-établissements des rapports de concurrence et de complémentarité entre les établissements d'un même territoire. Peut-être la circulaire de préparation de la rentrée 2011 (MEN) va-t-elle catalyser, en réclamant l'instauration de partenariats entre établissements attractifs et établissements en difficulté, le développement en France, de ce type de *leadership* fondé sur la réussite de tous ?

Bibliographie

- BALL S. & VAN ZANTEN A. (1998), « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques », *Education et Sociétés*, volume 1, p.47-71.
- BEN AYED C. (2009), *Carte scolaire et Marché scolaire*, Paris, Editions du Temps.
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- COUR DES COMPTES (2010), *L'Education nationale face à l'objectif de la réussite de tous*, Paris, Cour des Comptes.
- DELAHAYE J.-P. & MAMOU G. (2011), *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*, Paris, Berger-Levrault.
- DELVAUX B. & VAN ZANTEN A. (2006), « Les espaces scolaires et leur espace d'interdépendance », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, volume 156, p.5-8.
- DEROUET J.-L. (1992), *Ecole et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.
- DEROUET J.-L. & DUTERCQ Y. (1997), *L'établissement scolaire, Autonomie locale et Service public*, Paris, ESF Editeur/INRP.
- DUPRIEZ V. & MAROY C. (1999), « Politiques scolaires et coordination de l'action », *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°4.
- KAUFMANN J.-C. (2008), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.
- LAFAYE C. (2010), *Sociologie des organisations*, Paris, Armand Colin.
- LAFORGUE D. (2005), *La ségrégation scolaire : l'Etat face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan.
- MAROY C. (2006), *Ecole, Régulation et Marché*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MERLE P. (2011), « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, volume 2, p.37-50.

Ministère de l'Éducation nationale (2011), « Préparation de la rentrée 2011 », Circulaire n°2011-071 du 2-5-2011, *Bulletin officiel*, n°18, 5 mai 2011. <http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>, consulté le 10 juin 2011.

LELIEVRE C. (2009), « L'état des lieux », *Faut-il supprimer la carte scolaire ?*, A. Madelin & G. Aschieri (éd.), Paris, Magnard.

OBERTI M. (2007), *L'école dans la ville. Ségrégation, Mixité, Carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po.

OBIN J.-P. & PEYROUX C. (2007), « Les nouvelles dispositions de la carte scolaire », *Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, octobre, n°2007-094. <http://www.jpobin.com/pdf22nov09/2007Lesnouvellesdispositionsdelacartescolair.pdf>, consulté le 26 décembre 2011.

NORMAND R. (2010), « Le *leadership* dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants », *Administration et Éducation*, volume 125, p.188-194.

OBIN J.-P. & VAN ZANTEN A. (2010), *La carte scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

SNPDEN (2010), « Enquête sur l'assouplissement de la carte scolaire : premiers résultats », *Education et Pédagogie*, volume 178.

POUCET B. (2009), *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert.

VAN ZANTEN A. (2009), *Choisir son école. Les stratégies éducatives des classes moyennes*, Paris, Presses Universitaires de France.

La valorisation des compétences de base sur le marché du travail français

Aline Branche-Seigeot¹

Résumé

D'après la théorie du capital humain, les individus sont rémunérés selon leur productivité, productivité qui dépend elle-même du niveau de diplôme ou du nombre d'années d'études. Mais à l'heure où l'éducation certifiée est discutée comme filtre, qu'en est-il de la valorisation des compétences, notamment de base, sur le marché du travail français ? Alors que de nombreuses recherches ont déjà été réalisées à ce sujet (dans les pays anglo-saxons principalement), aucune n'a encore été conduite sur cette thématique en France. Cette présente étude cherche alors à déterminer, via un modèle d'Heckman en deux étapes, dans quelle mesure l'accès à l'emploi et les salaires sont expliqués par le niveau en littératie, en numératie et en compréhension orale. Notre approche aura pour principal avantage de tenir compte d'un éventuel biais de sélection dans l'estimation des équations de gains, tout en appréhendant l'influence exercée par les compétences de base dans l'accès à l'emploi.

Si le diplôme reste un « rempart » contre le chômage (CEREQ, 2011), il semble ne plus suffire au regard des difficultés croissantes d'insertion professionnelle. Pour certains économistes, l'augmentation du nombre de diplômés parallèlement à un rationnement des offres d'emploi, a en réalité contribué à la dévalorisation de l'éducation certifiée et plus précisément du diplôme (Baudelot & Glaude, 1986 ; Lemistre, 2003). L'affaiblissement du diplôme en tant que signal d'employabilité (Spence, 1973) suppose de fait qu'il est de plus en plus difficile pour les employeurs de discerner les travailleurs les plus productifs. Dans ce contexte, Albrecht et van Ours (2006), Duru-Bellat (2006) ont souligné les difficultés croissantes du système éducatif à donner à travers le diplôme une juste idée des capacités individuelles, ce qui impose de nouveaux « filtres » qui accroîtraient l'inégalité héritée entre individus. Nous suggérons alors que le rendement du nombre d'années d'études certifiées perd de son acuité au profit d'un autre type de signal plausible : le niveau de compétence. Ce dernier est susceptible d'améliorer l'explication de l'accès à l'emploi et des salaires. Malgré un même diplôme ou une expérience professionnelle identique, l'hétérogénéité salariale existe d'un individu à l'autre, du fait que les compétences ne s'acquièrent pas uniquement au sein du système éducatif (famille, activités associatives, loisirs, réseau social...), ni par le seul apprentissage du métier. Comme le rappellent Place et Vincent (2009), « si la corrélation entre les diplômes et les niveaux de compétences est fortement positive, le lien n'est pas systématique. Plus de 12% des personnes ayant seulement un certificat d'études primaires se retrouvent ainsi dans l'un des deux meilleurs groupes de compétences. A l'inverse, près de 9% des personnes dont le diplôme le plus élevé est le baccalauréat sont dans les deux niveaux les plus faibles ». Ce présent travail a donc pour ambition de déterminer dans quelle mesure les compétences de base, essentielles à la vie quotidienne et professionnelle, jouent un rôle dans l'accès à l'emploi et dans une moindre mesure, la formation des salaires individuels.

1. Revue de littérature

Grâce aux progrès réalisés dans les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) et à leur mise sur le marché à prix accessibles, l'information se diffuse de plus en plus vite. Une des conséquences de ces progrès technologiques sur l'emploi est le

¹ Doctorante, Institut de Recherche sur l'Education (IREDU), Université de Bourgogne.

changement progressif de la structure des qualifications recherchées et demandées par les employeurs. La stratégie des pouvoirs publics a été d'encourager les individus à investir en formation initiale ou continue. Toutefois, il est vite apparu que l'aspect quantitatif était secondaire : c'est le contenu même des qualifications qui importait. Le diplôme, signal attestant d'un certain niveau d'éducation et de productivité d'après les théories standards, serait-il alors devenu un moins bon déterminant de l'employabilité et des salaires individuels que les niveaux de compétence ?

Si les compétences de base suscitent un intérêt croissant par rapport au diplôme, c'est parce qu'elles apporteraient une mesure plus précise du niveau de capital humain des individus (Hause, 1972). En effet, même si ces compétences sont légitimement indissociables du stock d'éducation reçu dans un cadre purement institutionnel, elles sont également développées *via* des activités dites « informelles », c'est-à-dire extrascolaires et péri-familiales. Ainsi, la non-prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux individuels de compétence a pour conséquences la surestimation de la contribution purement scolaire et une sous-estimation du coût d'opportunité pour les personnes aux fortes capacités atteignant des niveaux d'éducation élevés. Les compétences de base, sans compter qu'elles conditionnent le degré et la vitesse d'acquisition de compétences plus avancées (Pont & Werquin, 2001), seraient alors de meilleurs prédicateurs des niveaux de productivité et donc d'employabilité et de rémunération, une fois confrontées au marché du travail.

Les premières analyses à ce sujet ont vu le jour dans les années 70, et ont porté sur les pays anglo-saxons, au premier rang desquels les Etats-Unis (Taubman & Wales, 1973 ; Willis & Rosen, 1979 ; Berlin & Sum, 1987). Toutefois, les analyses empiriques ont très vite été limitées à l'étude des populations immigrées (Kossoudji, 1988 ; Rivera-Batiz, 1992, 1999 ; Chiswick & Miller, 1995, 1996 ; Charette & Meng, 1998). Il faudra attendre l'apparition des enquêtes IALS (International Adult Literacy Survey) au milieu des années 90, testant les compétences de base des adultes à travers les pays de l'OCDE, pour voir s'élargir les travaux de recherche à d'autres pays, parfois dans une logique comparative (Freeman & Schettkat, 2000 ; Devroyes & Freeman, 2001 ; Denny, Harmon & O'Sullivan, 2003 ; Denny & Doyle, 2010). Enfin, notons que des études ont mis en avant un impact particulièrement positif de la numératie sur les salaires et les taux d'employabilité (Dearden & al., 2002 ; Chiswick & al., 2003). Certains pourraient expliquer ce résultat par la demande croissante d'individus qualifiés, aptes à s'adapter rapidement aux changements technologiques (Berman & al., 1998 ; Green, 1998). Plus globalement, Blau et Kahn (2005) ont montré à partir des données de l'enquête IALS, qu'aux Etats-Unis, une plus grande dispersion des résultats aux tests cognitifs pouvait être à l'origine de fortes inégalités de salaires.

Néanmoins, à notre connaissance, aucun travail de recherche n'a pu être réalisé sur la valorisation des compétences de base en France, celle-ci s'étant retirée de l'enquête IALS suite aux premiers résultats. En effet, cette enquête a rapidement fait l'objet de critiques, tant dans sa conception que dans son exploitation, remettant ainsi considérablement en cause les résultats obtenus pour certains pays, dont l'Hexagone (Dickes & Vrignaud, 1995 ; Blum & Guérin-Pace, 1999, 2000). Dans ce contexte, comment les compétences de base des adultes sont-elles valorisées en France, en termes d'accès à l'emploi et de salaires ? Tel sera notre objectif, dans ce contexte, avec un jeu de données encore peu exploitées jusqu'ici.

2. Analyse empirique

■ Données

Les données que nous utiliserons sont issues de l'enquête *Information et Vie Quotidienne* (IVQ), réalisée en France en 2004 par l'INSEE auprès d'adultes âgés de 18 à 65 ans. Cette enquête adaptative² avait pour principal objectif de dégager des chiffres fiables sur l'ampleur de

² Les exercices de littératie ne sont pas communs à tous les individus (contrairement à la compréhension orale et à la numératie). Tout dépend du niveau de maîtrise de littératie détecté lors du module d'orientation. Des exercices plus complexes sont proposés aux personnes ayant un haut niveau de compétences (ils sont alors orientés vers le module « haut »), tandis que

l'illettrisme en France, aux lourdes répercussions économiques et sociales (Degorre & Murat, 2009). Trois compétences de base ont été évaluées dans cette enquête : la littératie, la numératie et la compréhension orale. La littératie est « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (OCDE, 2000). Cette définition admise au plan international, fait directement échos à celle de Kirsch et Jungeblut, proposée en 1986³. Elle se distingue donc de l'alphabétisation, en cela qu'elle va au-delà de la simple question : « Savez-vous lire et écrire ? » La littératie cherche plutôt à répondre à l'interrogation suivante : « Savez-vous bien mettre en pratique vos savoirs de base dans la vie quotidienne ? » Afin de quantifier le niveau de littératie, plusieurs sous-compétences sont mesurées (lecture, grammaire, vocabulaire...) à partir de supports variés largement répandus dans la vie quotidienne (journal, notice, carte routière...). La notion de numératie, quant à elle, reprend les mêmes principes, mais dans le domaine de la maîtrise des nombres et du calcul. Enfin, les individus sont aussi testés sur leur aptitude à comprendre un message oral. L'enquête IVQ propose ainsi d'écouter un bulletin d'information enregistré qui fera ensuite l'objet de plusieurs questions.

■ **Méthodologie**

Afin de donner un éclairage neuf sur l'accès à l'emploi et apprécier le rendement des compétences de base sur le marché du travail, nous devons préalablement construire une échelle commune de scores en littératie et déterminer pour quelle quotité de travail le salaire mensuel a été déclaré. En effet, aucune variable dans l'enquête IVQ ne nous permet de savoir si les individus sont à temps plein ou à temps partiel. Une fois ces deux points résolus, constituant les principales difficultés de l'analyse, nous réaliserons un modèle d'Heckman, permettant l'estimation de fonctions de gains en tenant compte d'un probable biais de sélection.

• **Construction d'un score global en littératie**

Dans l'enquête IVQ, organisée autour de modules, nous disposons d'un score global en numératie et en compréhension orale, puisque les différentes questions posées (ou « items ») ont été communes à tous les individus de l'échantillon. Ces scores ont été ramenés sur une échelle allant de 0 à 100. Chaque item est dichotomique : il prend soit la valeur 1 (réussite), soit la valeur 0 (échec). En revanche, nous n'avons pas de score « global » en littératie à part entière. En effet, afin d'affiner la mesure de l'illettrisme, l'enquête IVQ adapte les exercices de littératie, et donc leur degré de difficulté, en fonction du niveau des individus détecté *via* les items d'un premier module dit d'orientation. Ce caractère adaptatif de l'enquête pose problème dans la construction d'un score global de compétence en littératie sur une échelle continue (Murat & Rocher, 2009). Afin de créer un score global de littératie, nous avons décidé d'imputer des valeurs aux données manquantes par un modèle logistique, où la variable dépendante est l'item comportant des valeurs manquantes en raison de l'adaptation de l'épreuve au niveau de capacité des individus. Les variables indépendantes utilisées sont les items du module d'orientation, communs à tous, pour lesquels nous avons des alphas de Cronbach supérieurs à 0,7⁴ ainsi que des paramètres de difficulté⁵ proches de l'item pour lequel nous cherchons justement à imputer les données manquantes. En réalité, cela revient à réaliser un Modèle de Réponse à l'Item (MRI) qui explique la probabilité de réussite à un item par le niveau de compétence du répondant et par les caractéristiques propres à l'item. L'avantage de ces modèles est de dissocier l'aptitude d'un individu de la difficulté de l'épreuve. L'aptitude d'une personne ne sera pas ainsi définie en fonction de la difficulté d'un item et inversement. Ainsi, un item du module « haut » représenterait

pour les individus ayant un niveau relativement faible, des exercices plus faciles leur sont adressés (ils sont alors orientés vers le module « bas », dit ANLCI).

³ Pour ces auteurs, la littératie désigne l'usage d'informations écrites pour atteindre ses objectifs, pour développer ses connaissances et ses potentialités, pour agir et évoluer dans la société.

⁴ Assurant ainsi une bonne cohérence interne des items.

⁵ Dans les modèles de réponses à l'item, il existe une relation entre un trait latent (généralement la compétence d'un individu) et sa probabilité de réussir un item. Graphiquement, cette relation correspond à une courbe en forme de S. La difficulté de l'item est définie comme étant la valeur du trait latent à laquelle correspond une probabilité de réussite exactement égale à 0,5. C'est précisément cette valeur du trait latent que l'on appelle paramètre de difficulté. Les paramètres ont été obtenus grâce à la commande KR20 du logiciel STATA et correspondant aux coefficients de Kuder-Richardson.

le même niveau de difficulté pour quelqu'un qui a été orienté vers ce module que pour quelqu'un qui ne l'a pas été. Seul le niveau de compétence entre les deux personnes diffère. Ce point constitue une hypothèse centrale des Modèles de Réponses à l'Item (hypothèse d'indépendance locale). Or, il est clair que dans l'enquête IVQ, enquête adaptative, la difficulté des items de littératie est fonction du niveau de compétences détecté au préalable. L'idée a alors été de figer l'élément « difficulté de l'item » en ne considérant que des items ayant le même degré de complexité. Ainsi, nous retombons bien sur l'idée que la probabilité de réussite ne dépend que du niveau de compétence des individus. Pour réaliser ce type d'imputation, nous avons utilisé la commande « Imputeitems » sous le logiciel STATA, proposée et développée par Jean-Benoît Hardouin⁶. Seules les variables exogènes significatives au seuil de 5% ont été conservées dans l'analyse.

La création d'un score global de compétences en littératie a ainsi été réalisée par le biais d'une méthode déterministe rigoureuse. En effet, si d'après le modèle logistique, la probabilité de répondre juste à un item est inférieure à 0,5, alors la valeur manquante est imputée par 0 (échec). A l'inverse, si la probabilité est supérieure à 0,5, elle sera imputée par 1 (réussite).

- *Détermination de la quotité de travail des individus*

Dans l'enquête IVQ, les salaires constituent en réalité une variable « problématique », puisque nous ne savons pas à quelle quotité de travail le salaire mensuel correspond. Pour dépasser cette difficulté, nous avons décidé de construire des « profils » de quotité de travail à partir de l'enquête *Emploi*. Pour cela, nous avons considéré le quatrième trimestre de l'année 2004 de cette enquête, puisque cela correspond parfaitement à la période de réalisation de l'enquête IVQ. Nous évitons ainsi les éventuels changements de structure économique et les distorsions liées à des effets conjoncturels contrastés. Dès lors, sur les données disponibles et complètes, nous avons réalisé des tableaux croisés dynamiques pour connaître le pourcentage de personnes à temps plein, à temps partiel subi et à temps partiel choisi, en fonction du sexe, du secteur d'activité et de la qualification professionnelle⁷.

Nous avons tout d'abord constaté que les hommes cadres, ouvriers et appartenant aux professions intermédiaires ont très peu de risque d'être à temps partiel, qu'il soit subi ou choisi. Ce type de profils a donc été conservé dans l'échantillon de l'enquête IVQ. En revanche, concernant les employés travaillant dans les secteurs de l'énergie et des services, le risque d'être à temps partiel est bien plus élevé. Les services aux particuliers et aux entreprises sont les deux secteurs ayant la plus faible proportion d'employés masculins à temps plein (91% et 88% respectivement). Ces profils d'individus ont donc été exclus de l'analyse, tout comme les « agriculteurs exploitants » et les « artisans » puisqu'il s'agit essentiellement de populations non salariées⁸. Par ailleurs, parce que les femmes sont davantage susceptibles d'être à temps partiel subi (discrimination) et choisi (charge d'enfants, de famille...) que les hommes, des tableaux complémentaires ont été réalisés selon la charge d'enfants avec des tests de Khi-deux par catégories socioprofessionnelles⁹. Ces analyses supplémentaires, de par leurs résultats, nous ont permis de prendre une décision radicale : ne pas conserver les femmes dans l'enquête IVQ.

Une fois cette sélection opérée dans la base de données IVQ pour ne conserver que les profils les plus susceptibles d'être à temps plein, nous avons constaté *via* la dispersion des salaires, que certains individus avaient encore des salaires bien inférieurs au SMIC mensuel net de 2004 alors qu'ils étaient supposés être à temps plein. Nous avons alors décidé de supprimer toutes les observations dont le salaire minimum net mensuel était inférieur à 892€ par mois¹⁰.

⁶ Site de Jean-Benoît Hardouin : <http://www.anagol.org/> Dernière connexion le 26/03/2012.

⁷ Données disponibles auprès de l'auteur.

⁸ Les systèmes de rémunérations de ces CSP ne sont pas les mêmes que pour des individus salariés.

⁹ Comme certains secteurs d'activités détaillés ne recueillaient aucune observation pour les femmes, nous avons décidé de réaliser les tableaux croisés à un niveau plus agrégé de secteur (industrie et services).

¹⁰ Au 1^{er} juillet 2004, le SMIC brut a été réévalué à 7,61€ de l'heure, soit 1154€ mensuels brut pour un temps plein de 35 heures par semaine (Source : INSEE). Afin de déterminer le niveau du SMIC mensuel net pour la même quotité de travail, il faut multiplier le salaire brut par un coefficient correspondant au pourcentage de salaire restant après déduction des cotisations sociales. Pour les salariés de moins de 65 ans, ce coefficient était de 0,7735 en 2004. Le salaire minimum net mensuel est donc établi à 892€ (Source : URSAAF).

- *Modèle économétrique*

Afin de tester dans quelle mesure les niveaux de compétences de base déterminent l'employabilité et le niveau de rémunération, nous décidons de faire appel à un modèle d'Heckman avec correction du biais de sélection. Ce modèle nous permettra simultanément d'appréhender l'influence exercée par les compétences de base sur l'accès à l'emploi et d'estimer des rendements non biaisés de compétences. En effet, nous supposons qu'un déficit en compétences de base tend à exclure de l'emploi : il existerait donc un risque de biais de sélection en ne considérant finalement que les individus ayant des scores en compétences de base relativement élevés dans l'étude des salaires.

MODELE D'HECKMAN AVEC SELECTION

Afin que les coefficients de l'équation [2] soient estimés sans biais, nous devons tenir compte de la particularité des individus qui ont été sélectionnés. Il faut alors estimer en premier lieu la probabilité d'être en emploi [1] :

1^{ère} étape : accès à l'emploi (équation de sélection)

$$[1] \quad z_i^* = w_i \gamma + \mu_i \quad \text{on observe } z_i^* \text{ uniquement si l'individu } i \text{ est en emploi}$$

Suite à cette équation [1], il faut calculer l'inverse du ratio de Mills, selon la méthode d'Heckman (1979) et l'intégrer dans l'équation [2].

2^{ème} étape : estimation du niveau de rémunération (équation substantielle)

$$[2] \quad y_i = x_i \beta + \varepsilon_i \quad \text{observable uniquement si } z_i^* > 0$$

Avec w_i et x_i des variables relatives aux caractéristiques des individus, μ_i suivant une loi normale centrée réduite $N(0,1)$ et ε_i suivant une loi normale $N(0, \sigma_\varepsilon)$.

Nous avons décidé de spécifier l'équation de sélection du modèle d'Heckman par différentes variables dont le niveau en compétences de base des individus. En effet, il faut s'attendre à ce que les moins compétents aient plus de risques d'être exclus de l'emploi¹¹. Les plus compétents sont davantage recherchés sur le marché du travail car ils sont considérés comme plus productifs, d'où l'idée qu'un déficit en compétences puisse se traduire par plus de difficultés d'accès à l'emploi. Nous ajoutons également des variables concernant la tranche d'âge d'appartenance des individus puisque notre société se caractérise par un taux de chômage et d'inactivité bien plus fort pour les plus jeunes et un retour à l'emploi bien plus difficile pour les plus de 50 ans. D'autres variables renseignant sur le contexte économique de résidence (taux de chômage départemental, Tranche Urbaine de Résidence) ont été ajoutées. Du point de vue éducatif, nous supposons bien entendu que la durée théorique de scolarité, mais aussi la spécialité de formation et le niveau d'études à partir duquel les premières difficultés scolaires ont été ressenties, ont un impact dans l'accès à l'emploi. Enfin, nous sommes également tentés de croire que le fait de ne pas être né en France peut avoir un effet négatif sur l'accès à l'emploi, notamment en raison des fortes tendances à la discrimination à l'embauche en France (Cédiey & Foroni, 2007). Concernant l'équation substantielle, nos variables exogènes sont la durée de scolarité, l'expérience professionnelle, l'expérience professionnelle au carré ainsi que les scores en littératie, numératie et en compréhension orale.

¹¹ La variable « accès à l'emploi » est spécifiée comme suit : elle prend la valeur 1 pour les actifs occupés et la valeur 0 qu'il s'agisse d'actifs en recherche d'emploi ou de personnes en âge et en capacité de travailler mais en retrait du marché du travail.

3. Résultats

D'après la répartition des scores en compétences de base au sein de notre échantillon (tableau 1), nous remarquons que les individus sont globalement meilleurs en littératie qu'en compréhension orale et qu'en numératie, la numératie étant la compétence la moins bien maîtrisée. Nous pouvons aussi souligner que la variété inter-individus est forte pour la numératie et la compréhension orale au regard des écarts inter-déciles.

Tableau 1 - Distribution des scores de compétences de base

		Moyenne	Ecart-type	Déciles			Ecart inter-déciles	
				10	50	90	90-50	50-10
Echantillon 2401 hommes	Littératie	87,62	11,29	76,9	89,7	97,4	7,7	12,8
	Numératie	72,87	18,44	50	77,8	88,9	11,1	27,8
	Compréhension orale	81,28	20,69	55,6	88,9	100	11,1	33,3

De plus, il existe un grand écart entre le score médian et le score des 10% les plus faibles, en particulier pour la numératie et la compréhension orale, ce qui témoigne de la grande diversité des niveaux de maîtrise dans le bas de la distribution. Concernant notre modèle d'Heckman, estimé en deux étapes, voici les résultats de l'estimation de l'équation de sélection visant à expliquer la probabilité d'être en emploi :

Tableau 2 - Probabilité d'être en emploi (versus être sans emploi)

Accès à l'emploi (N=2401)	Coefficients	Effet marginaux (variation en points de pourcentage)
Durée de scolarité théorique	0.014	0.0034
Score en littératie	0.009***	0.0022***
Score en numératie	0.007***	0.0017***
Score en compréhension orale	0.003**	0.0008**
Tranche d'âge d'appartenance		
18-30 ans	-0.232***	-0.062***
31-50 ans	Référence	Référence
Plus de 50 ans	-0.430***	-0.124***
Origine étrangère	-0.145	-0.032
Taux de chômage départemental	-0.026*	-0.006*
Spécialités de formation		
Formation de base (diplôme < BEPC)	-0.592***	-0.181***
Formations générales	Référence	Référence
Formations industrielles	-0.170*	-0.044*
Formations tertiaires	-0.220***	-0.058***
Niveau d'études des débuts de difficultés scolaires		
Pas de difficultés scolaires	Référence	Référence
A partir du primaire	-0.245***	-0.066***
A partir du secondaire inférieur	-0.230**	-0.061**
A partir du secondaire supérieur	-0.335*	-0.093*
Tranche d'Unité Urbaine		
Rural	0.239***	0.050***
Moins de 20 000 habitants	0.253***	0.053***
Entre 20 000 et 100 000 habitants	0.077	0.018
Plus de 100 000 habitants	Référence	Référence
Paris	0.344***	0.068***
Constante	-0.369	--

* significatif au seuil de 10% ; ** significatif au seuil de 5% ; *** significatif au seuil de 1%

D'après l'équation de sélection, il semblerait qu'il soit plus difficile d'accéder à l'emploi pour les individus ayant entre 18 et 30 ans, et particulièrement pour les plus de 50 ans, d'où le signe négatif et significatif des coefficients. Cela rejoint l'idée selon laquelle, en France, le chômage touche davantage les jeunes, en manque d'expérience, et les plus âgés, souvent perçus par les employeurs comme moins productifs et donc moins rentables.

Autre résultat classique, le lieu d'habitation peut également être déterminant dans l'accès à l'emploi. Par exemple, habiter à Paris augmente significativement la probabilité d'occuper un emploi par rapport au fait d'habiter dans une ville provinciale de plus de 100 000 habitants. De plus, plus le département du lieu de résidence est touché par le chômage, plus la probabilité de trouver un emploi diminue.

Si l'on considère les variables éducatives, plusieurs constatations peuvent encore être faites. Tout d'abord, il est surprenant de remarquer que la durée de scolarité a un impact non significatif sur l'accès à l'emploi, contrairement aux compétences. En effet, alors que nous ne pouvons rien conclure quant à l'influence du nombre d'années d'études sur la probabilité d'être en emploi, nous pouvons dire que celle-ci augmente de 2,2 points de pourcentage pour 10 points supplémentaires en littératie. Ce chiffre est respectivement de 1,7 et de 0,8 pour la numératie et la compréhension orale. L'impact particulièrement fort de la littératie peut s'expliquer par le besoin grandissant des entreprises à avoir des salariés maîtrisant la transmission d'informations écrites. Les enquêtes *Techniques de l'Organisation du Travail* (TOTTO), menées entre 1987 et 1993, ont effectivement montré que les instructions orales de travail avaient chuté de 38% en 1987 et de 29% en 1993 alors qu'en parallèle la part des informations transmises par écrit ont augmenté de 47% en 1987 et de 55% en 1993. L'intensification de l'utilisation de l'écrit dans le monde professionnel provient certainement de la mise en place croissante de normes (chartes de qualité, certifications ISO, renforcement des règlements intérieurs, traçabilité de certains produits...) qui complexifie le travail par l'abondance de documents écrits (procédures, consignes de sécurité, notices d'utilisation des machines...). Ainsi, les moins compétents en littératie peuvent vite être fragilisés face à l'emploi.

Toutefois, un déficit en compétences¹² de base n'exclut pas forcément systématiquement de l'emploi ceux qui en sont porteurs. En effet, deux tiers d'entre-eux sont malgré tout en emploi dans notre échantillon, même si globalement ils le sont proportionnellement moins que ceux n'ayant aucun déficit. Ce constat peut résulter de deux phénomènes : soit le travail en lui-même n'implique pas de recourir particulièrement aux compétences de base, soit il est possible pour certains individus de compenser un déficit partiel, c'est-à-dire dans une seule compétence, par une compétence bien mieux maîtrisée, sous réserve que l'emploi occupé permette une telle compensation.

Alors qu'un déficit dans une seule compétence peut ne pas être sanctionné dans l'accès à l'emploi, nous pensons à l'inverse qu'un déficit total, c'est-à-dire touchant les trois compétences simultanément, peut avoir des répercussions plus importantes. Afin de tester cette hypothèse, nous avons calculé à partir du modèle probit précédent les probabilités prédites¹³ d'être en emploi ou non selon que le déficit était inexistant, partiel ou total (tableau 3) :

¹² Les individus de l'échantillon ont été considérés en déficit de compétences dès lors que chacun de leurs scores était inférieur de plus d'un écart-type (σ) au score moyen (m) correspondant à leur niveau de diplôme.

¹³ Ces probabilités ont été calculées pour le profil suivant : Homme – Durée de scolarité moyenne de 11 ans – Excès en compétences de base – âgé entre 31 et 50 ans – Français de souche – Taux de chômage départemental moyen de 10,2% - ayant suivi une formation industrielle. Notons que pour des individus n'ayant aucun déficit, nous avons supposé qu'aucune difficulté scolaire n'avait été ressentie au cours de la scolarité. Pour ceux ayant un déficit partiel ou total, nous avons au contraire supposé que les difficultés sont respectivement apparues à partir du secondaire inférieur et du primaire.

Tableau 3 - Probabilités prédites d'être en emploi selon l'importance du déficit

		En emploi	Sans emploi
Aucun déficit de compétences		0,92	0,08
Un déficit de compétences en...	...littératie	0,82	0,18
	...numératie	0,81	0,19
	...compréhension orale	0,88	0,12
Déficit de compétence dans les trois domaines		0,72	0,28

La probabilité d'un individu donné correspondant au profil retenu a une probabilité de 0,92 d'être en emploi s'il n'a aucun déficit en compétences de base. A l'inverse, un déficit partiel réduit cette probabilité de près de 10 points de pourcentage, voire jusqu'à 20 points lorsque le déficit en compétences est total. Les déficits en compétences de base pénalisent ainsi d'autant plus l'employabilité qu'ils sont généralisés.

Concernant la filière de formation, nous observerons que les filières générales sont celles qui permettent *a priori* une meilleure insertion par rapport aux autres types de formations. Ceci est sans doute dû au fait que les formations générales en question sont globalement des formations longues. Or, d'après la théorie du capital humain, plus la durée d'études d'un individu sera importante, plus celui-ci sera considéré productif. Ce meilleur niveau de productivité, certifié par le diplôme, doit ainsi favoriser l'insertion professionnelle. Nous remarquerons en outre que les individus qui n'auraient pas un niveau d'études supérieur au Brevet des Collèges (BEPC) seront particulièrement sanctionnés : leur probabilité d'accès à l'emploi sera diminué de 18,1 points de pourcentage par rapport aux individus qui auraient un niveau de formation plus élevé.

Le fait d'avoir connu des difficultés scolaires durant son parcours peut également se révéler néfaste dans l'accès à l'emploi, signe de difficultés d'acquisition de certains savoirs. Toutefois, le fait d'avoir rencontré ses premières difficultés scolaires à partir du secondaire supérieur est bien plus pénalisant en termes d'accès à l'emploi (-9,3 points de pourcentage) que si elles avaient été ressenties pour la première fois au niveau primaire (-6,6 points de pourcentage) ou secondaire inférieur (-6,1 points de pourcentage). Ce résultat est à la fois étonnant – nous nous attendions initialement à l'inverse – et rassurant. En effet, ceci signifierait que notre système éducatif est suffisamment efficace pour détecter et prendre en charge les élèves qui seraient en difficultés d'apprentissage dès leur début de scolarité. Autrement dit, plus tôt ces difficultés seraient détectées, mieux le système éducatif serait en mesure de les « corriger » en vue de consolider les parcours de formation et d'améliorer les perspectives d'insertion professionnelle.

Grâce à ce modèle probit simple, constituant la première étape du modèle d'Heckman, nous avons pu estimer l'inverse du ratio de Mills qui servira de facteur explicatif du gain en étant réintroduit dans l'équation substantielle. Les résultats de cette équation sont présentés dans la deuxième colonne du tableau 4 :

Tableau 4 - Equations de gain avec et sans correction du biais de sélection

	Sans correction	Avec correction
<i>Logarithme du salaire mensuel (N=1877)</i>	<i>Coefficients</i>	<i>Coefficients</i>
Durée de scolarité théorique	0,057***	0.058***
Expérience professionnelle	0,022***	0.025***
Expérience professionnelle au carré	-0.0002***	-0.0003***
Score en littératie	0.0014	0.0023**
Score en numératie	0.0030***	0.0037***
Score en compréhension orale	0.0005	0.0008
Constante	5,99***	5.75***
<i>Mills</i>	--	0.167**

Le fait que le coefficient associé à l'inverse du ratio de Mills soit significatif au seuil de 5%, signifie que l'équation de gains ne peut se passer de l'estimation préalable d'une équation d'accès à l'emploi, au risque que ces résultats soient biaisés. Ainsi, à titre de comparaison, même si de toute évidence le biais est relativement faible, ne pas le corriger amène à une légère sous-estimation du rendement de la numératie (3% au lieu 3,7%) et surtout à la non-significativité de la littératie (cf. colonne 1 du tableau 4).

Les résultats propres à l'équation substantielle du modèle d'Heckman montrent que toutes nos variables sont significatives, sauf la variable « score en compréhension orale ». De fait, une année d'expérience professionnelle supplémentaire apporte un gain salarial de 2,5%. Le rendement associé à une année d'étude supplémentaire est quant à lui de 5,8%. Ce rendement aurait certainement été plus élevé si nous n'avions pas tenu compte des compétences de base. En parallèle, d'après les coefficients relatifs à chacune des compétences, la numératie est la mieux valorisée sur le marché du travail. Ainsi, le rendement de 10 points supplémentaires en littératie et en numératie est de 2,7% et de 3,7% respectivement. Ce meilleur rendement de la numératie s'interprète au regard de la diffusion des innovations technologiques, toujours plus poussées. Ces dernières conduisent à une mutation perpétuelle de la structure des emplois en faveur de travailleurs qualifiés et compétents. Les profils les plus recherchés seraient alors plutôt d'ordre « scientifique » pour justement assimiler ces innovations, voire les favoriser *via* la R&D ou encore l'ingénierie. Un bon niveau de maîtrise en numératie étant nécessaire pour l'acquisition de compétences plus complexes dans ce domaine, il est plus compréhensible que les rendements associés à la numératie soient plus élevés.

Conclusion

Cette présente étude s'est intéressée à une question chère aux économistes de l'éducation : la formation des salaires individuels. Alors que de nombreux articles anglophones ont déjà cherché à étudier l'impact des compétences de base des adultes sur leur rémunération, une telle analyse n'avait pas encore été menée en France. Grâce à l'enquête nationale *Information et Vie Quotidienne* de 2004, nous avons pu avancer qu'il existe bien un lien non négligeable entre le niveau de maîtrise des compétences de base, l'accès à l'emploi et la détermination des salaires. Les résultats de cette étude impliquent alors de porter l'effort des politiques éducatives en amont dans les parcours de formation, afin de consolider un socle de compétences, nécessaire dans la sécurisation des trajectoires sur le marché du travail.

En outre, la montée en puissance du concept de compétence doit supplanter les références traditionnelles de l'éducation certifiée, comme le diplôme ou le nombre d'années d'études, au risque de surestimer le rendement privé de l'éducation formelle. Mais une analyse plus fine devra être poursuivie avec l'élaboration d'une étude longitudinale par exemple, afin d'appréhender plus précisément cette question *via* une confrontation dans le temps des taux de rendement privé du nombre d'années d'études et de ceux des compétences de base. Les prochaines enquêtes devront cependant veiller à prendre en compte la quotité de travail des individus en emploi en vue d'avoir un échantillon plus conséquent sur lequel mener nos futures analyses. Ceci est d'autant plus important qu'en raison de cette donnée manquante nous avons été contraints d'exclure les femmes de notre étude, amputant considérablement notre étude. Les résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), attendus courant 2013, devraient offrir en ce sens des perspectives de recherches bien plus ambitieuses sur le sujet, notamment dans une approche comparative entre pays.

Bibliographie

- ALBRECHT J.W. & VAN OURS J.C. (2006), « Using Employer Hiring Behavior to Test the Educational Signaling Hypothesis », *Scandinavian Journal of Economics*, volume CVIII, n°3, p.361-372.
- BAUDELOT C. & GLAUDE M. (1986), « Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? » *Economie et Statistique*, n°225, p.3-16.
- BERLIN G. & SUM A. (1987), « Toward a More Perfect Union: basic Skills, Poor Families and Our Economic Future », Research report, New-York, Ford Foundation.
- BERMAN E., BOUND J., MACHIN S. (1998), « Implications of Skill-Biased Technological Change: international Evidence », *Quarterly Journal of Economics*, volume CXIII, n°4, p.1245-1279.
- BLAU F.D. & KAHN L.M. (2005), « Do Cognitive Test Scores Explain Higher U.S Wage Inequality ? », *The Review of Economics and Statistics*, volume LXXXVII, n°1, p.184-193.
- CEDIEY E. & FORONI F. (2007), « Les discriminations à raison de "l'origine" dans les embauches en France », Une enquête nationale par tests de discrimination selon la méthode du BIT.
- CHARETTE M.F. & MENG R. (1998), « The determinants of literacy and numeracy, and the effect of literacy and numeracy on labour market outcomes », *Canadian Journal of Economics*, volume XXXI, n°3, p.495-517
- CHISWICK B.R. & MILLER P.W. (1996), « Ethnic networks and language proficiency among immigrants », *Journal of Population Economics*, volume IX, n°1, p.19-35.
- CHISWICK B.R. & MILLER P.W. (1995), « The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses », *Journal of Labor Economics*, volume XIII, n°2, p.246-288.
- CHISWICK B.R., LEE Y.L., MILLER P.W. (2003), « Schooling, literacy, numeracy and labour market success », *Economic Record*, volume LXX, n°242, p.33-58.
- DEARDEN L., MCINTOSH S., MYCK M., VIGNOLES A. (2002), « The Returns to Academic, Vocational and Basic Skills in Britain », *Bulletin of Economic Research*, volume LIV, n°3, p.249-274.
- DEGORRE A. & MURAT F. (2009), « La mesure des compétences des adultes, un nouvel enjeu pour la statistique publique », *Economie et Statistique*, n°424-425, p.3-30.
- DENNY K. & DOYLE O. (2010), « Returns to basic skills in central and eastern Europe », *Economics of Transition*, volume XVIII, n°1, p.183-208.
- DENNY K., HARMON C., O'SULLIVAN V. (2004), « Education, earnings and skills: a multi-country comparison », WP 04/08, Dublin, The Institute for Fiscal Studies.
- DEVROYE D. & FREEMAN R. (2001), « Does Inequality in skills Explain Inequality of Earnings Across Advanced Countries ? » CEPDP, 552, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, London.
- DICKES P. & VRIGNAUD P. (1995), *Rapport sur les traitements des données françaises de l'enquête internationale sur la littératie*, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Paris, MEN/DEPP.
- DURU-BELLAT M. (2006), *L'inflation scolaire – Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Editions du Seuil & La République des Idées.
- FORGEOT G. & GAUTIE J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Economie et statistique*, volume CCCIV, n°1, p.3-74.
- FREEMAN R. & SCHETTKAT R. (2000), « Skill Compression, wage differentials and employment : Germany vs. the US », *Oxford Economic Papers*, volume LIII, n°3, p.582-603.
- GREEN F. (1998), « The value of skills », *Studies in Economics* 9819.

GUERIN-PACE F. & BLUM A. (1999), « L'illusion comparative. Les logiques de l'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme », *Population*, n°54, p.271-302.

GUERIN-PACE F. & BLUM A. (2000), *Des lettres et des chiffres*, Paris, Fayard.

HAUSE J.C. (1972), « Earnings Profile: Ability and Schooling », *The Journal of Political Economy*, volume LXXX, n°3, p.108-138.

HECKMAN J.J. (1979), « Sample Selection Bias as a Specification Error », *Econometrica*, volume XLVII.

KIRSCH I.S. & JUNGBLUT A. (1986), *Literacy: Profiles of America's young adults*, Princeton, Educational Testing Service.

KOSSOUDJI S.A. (1988), « English Language Ability and the Labor Market Opportunities of Hispanic and East Asian Immigrant Men », *Journal of Labor Economics*, volume VI, n°2, p.202-228.

MINCER J. (1975), « Schooling, experience, and earnings », *The Journal of Political Economy*, volume LXXXIII, n°2, p.444-446.

MURAT F. & ROCHER T. (2009), « Création d'un score global dans le cadre d'une épreuve adaptative », *Economie et statistique*, volume CCCCXXIV, n°424-425, p.149-178.

OCDE (2000), « *La littératie à l'ère de l'information - Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes* », Ottawa, Statistique Canada.

PLACE D. & VINCENT B. (2009), « L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômés et les compétences », *Economie et statistique*, volume CCCCXXIV, n°1, p.125-147.

PONT B. & WERQUIN P. (2001), « Les compétences pour l'économie du savoir », *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, OCDE.

RIVERA-BATIZ F. (1992), « Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States », *Journal of Human Resources*, volume XXVII, n°2, p.313-328

RIVERA-BATIZ F. (1999), « Undocumented workers in the labor market: an analysis of the earnings of legal and illegal Mexican immigrants in the United States », *Journal of Population Economics*, volume XII, n°1, p.91-116.

SPENCE A.M. (1973), « Job market signaling », *Quarterly Journal of Economics*, volume LXXXVII, n°3, p.353-374.

TAUBMAN P.J. & WALES T.J. (1973), « Higher Education, Mental Ability and Screening », *Journal of Political Economy*, volume LXXXI, n°1, p.25-55.

WILLIS R. & ROSEN S. (1979), « Education and self-selection », *The Journal of Political Economy*, volume LXXXVII, n°5, p.7-36.

ZORA M., MEYER V., ROUAUD P., RYK F., WINNICKI P. (2011), « Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise », *Bref*, n°283, 2011, 4 pages, CEREQ.

Les épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur : une étude comparative sur les formateurs de terrain de l'Education nationale française

Eric Maleyrot¹

Résumé

Cette étude comparative s'intéresse aux épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur de deux catégories de formateurs de terrain exerçant dans l'Education nationale en France avant la mise en oeuvre des réformes 2010 de la formation initiale des enseignants. Il s'agit des maîtres formateurs qui travaillent dans le premier degré et des conseillers pédagogiques tuteurs employés au niveau du second degré. Ces professionnels exercent une double fonction d'enseignant auprès d'élèves et de formateur chargé de l'accompagnement à l'entrée dans le métier de futurs professeurs. Considérant les dispositifs de formation comme l'expression d'un projet identitaire institutionnel sur les professionnels et l'engagement de ceux-ci comme un indicateur de leur projet professionnel personnel, nous examinons les rapports entre ces deux projets en nous focalisant sur les épreuves qu'ils rencontrent dans leur travail de tuteur. L'article compare dans un premier moment les textes qui réglementent l'emploi et les activités de formation de ces formateurs de terrain. Dans un second temps, à partir de dix-huit entretiens semi-directifs, sont dégagées les épreuves professionnelles vécues par chacune des catégories de formateurs. Enfin, nous mettons à jour le « système standardisé d'épreuves professionnelles » de ces tuteurs et déterminons par comparaison la nature de leurs épreuves communes et celles spécifiques à chacune des catégories de tuteurs.

Dans l'Education nationale en France, des enseignants ayant en charge une ou plusieurs classes contribuent à la formation de leurs futurs collègues. On les appelle les formateurs de terrain. Certains d'entre eux ont une fonction d'accueil d'étudiants ou de futurs professeurs en stages de sensibilisation, d'observation ou de pratique accompagnée. D'autres exercent une fonction de tuteur, non seulement ils accueillent dans leur(s) classe(s) des étudiants et des futurs professeurs en stage mais ils ont aussi une mission d'accompagnement et d'évaluation des futurs professeurs dans leur(s) stage(s) en responsabilité.

Cet article s'intéresse aux épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur de ce second type de formateurs de terrain qui comprend les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) dans le premier degré et les conseillers pédagogiques tuteurs (CPT) dans le second degré de l'enseignement français. L'étude présente un double intérêt. Un premier réside dans une actualisation des connaissances sur la fonction de tuteur en vue d'une étude ultérieure des effets des réformes de la formation initiale des enseignants. Les travaux de Pelpel en 2003 sont les derniers publiés sur le sujet dans l'espace français. Un second enjeu consiste à comprendre les rapports au tutorat construits par ces formateurs dans un système de formation initiale qui vise les mêmes finalités mais dont les dispositifs mis en oeuvre au niveau des stages sont différents.

Il s'agit donc d'une étude comparative en trois temps. Un premier temps consiste en une analyse des textes institutionnels qui réglementent la nomination et l'emploi des formateurs de terrain dans deux dispositifs de formation initiale des enseignants. Le second temps s'intéresse aux épreuves vécues des PEMF d'une part, et des CPT d'autre part. Dans « une heuristique du croisement » (Malet, 2008), en opérant des rapprochements entre les identités attribuées par les dispositifs institutionnels et les épreuves vécues par les acteurs, un troisième mouvement

¹ Doctorant, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

cherche à saisir les épreuves professionnelles à la fois communes et spécifiques aux deux catégories de formateurs. En effet, ce qui nous importe plus que la caractérisation de la fonction de tuteur, c'est l'attention portée aux variations qui est une manière de comprendre le rapport à la fonction de tuteur dans des espaces socialement situés, sinon enfermés dans des territoires différents.

1. Cadre théorique

Le rapport à la fonction de tuteur est appréhendé à travers une première approche théorique développée par Kaddouri qui analyse les rapports entre le projet institutionnel de formation et le projet personnel des acteurs. L'auteur propose de considérer « *les politiques et les dispositifs de professionnalisation comme l'une des expressions du projet identitaire institutionnel sur les personnes (place assignée)* » (Kaddouri, 2005, p.145). Nous envisageons donc la fonction de tuteur comme un dispositif de professionnalisation c'est-à-dire un projet de l'institution sur ses agents. Ce projet institutionnel se décline, ici, comme une offre de formation en direction des enseignants visant à la fois le développement de compétences spécifiques au tutorat mais également l'élargissement de leur activité professionnelle. Le projet professionnel personnel relève, quant à lui, de l'initiative des acteurs (place revendiquée). Il se manifeste par des dynamiques identitaires. Pour l'auteur, « *“les dynamiques identitaires” constituent “le potentiel énergétique” du sujet. Elles sont composées d'un ensemble de tensions : des tensions entre les différentes composantes de l'identité et tensions vers un projet personnel identitaire auquel l'individu aspire et souhaite pour lui* » (p.148). Le rapport entre ces deux projets institutionnel et personnel interroge ici le rapport à la fonction de tuteur des formateurs de terrain. En effet la complémentarité, les décalages ou encore l'incompatibilité entre les deux projets génèrent des tensions plus ou moins fortes qui orientent leur rapport à cette fonction.

Une seconde approche théorique mobilise la notion d'épreuve. Nous proposons d'expliquer les écarts et les différences de compatibilité entre les deux projets par les épreuves professionnelles que les tuteurs rencontrent. Ces derniers vivent des épreuves subjectives qui viennent à la fois compliquer leurs situations de travail et contrarier ou conditionner la réalisation de leur projet professionnel. « *Par épreuves subjectives, il faut entendre des obstacles ou difficultés, naissant dans des contextes scolaires et sociaux différenciés, et surmontés ou non par l'acteur* » (Barrère, 2004, p.278). Plus précisément, nous considérons l'épreuve composée de deux faces indissociables. La face objective ou rationnelle est associée à l'obstacle à dépasser ou au problème plus ou moins bien identifié survenant dans l'environnement de travail. Si cette première face apparaît extérieure à l'individu, la seconde, complémentaire, demeure interne. En effet, il ne peut y avoir épreuve que si l'individu affronte l'obstacle mais également engage son expérience (Fabre, 2003). C'est alors une épreuve de soi qui, déclenchée par la difficulté extérieure, provoque un travail sur soi, une transformation de son expérience. Bien évidemment, l'épreuve intègre une négativité essentielle puisqu'il faut la supporter, mais surmontée, elle détient un pouvoir de développement de soi et de différenciation positive vis-à-vis d'autrui. Ce sont donc plus que de simples tensions qui nous intéressent. Ce sont bien des épreuves de travail qui marquent suffisamment les formateurs de terrain pour qu'ils s'en souviennent. Non seulement, elles transforment la représentation que les tuteurs investissent d'eux-mêmes dans leur activité mais elles réorientent leur vie professionnelle.

Un autre intérêt à faire appel à la notion d'épreuve c'est qu'« *une épreuve n'est jamais uniquement un défi en termes de ressources ou d'obstacles. Son importance analytique provient de sa faculté d'être un outil à deux niveaux, qui ne fusionnent quasiment jamais.* » (Martuccelli, 2006, p.12). Ainsi, « *la notion d'épreuve procède de l'articulation entre d'une part, l'examen des façons effectives dont les individus s'en acquittent, que ce soit au travers des discours qu'ils tiennent sur leurs vies ou par l'étude extérieure de leur parcours (niveau 1) et d'autre part, une représentation savante à distance des faits vécus, mais animée par la scrupuleuse volonté de construire des outils permettant de mettre en relation les phénomènes sociaux et les expériences individuelles (niveau 2)* » (p.12). Ce deuxième niveau d'analyse s'écarte donc de l'expérience

vécue et singulière des acteurs et cherche à dégager pour un ensemble d'acteurs « *le système standardisé d'épreuves* » (p.22) auquel il est exposé. Il faut bien comprendre que « *les épreuves sont le résultat d'une série de déterminants structurels et institutionnels, se déclinant différemment selon les trajectoires et les places sociales.* » (p.10) et que « *la succession et la nature des épreuves ne sont nullement fortuites ou arbitraires dans une société à un moment historique donné.* » (p.21)

L'étude a donc pour ambition de bâtir « le système standardisé d'épreuves professionnelles » des formateurs de terrain dans leur fonction de tuteur avant la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants de 2010. Elle cherche à mettre en lumière les différentes épreuves professionnelles et à dégager, pour chacune d'elles, leur nature. Ce faisant, nous déterminons les différents rapports à la fonction que peuvent construire les formateurs de terrain tant au sein de chaque catégorie d'acteurs qu'entre les deux catégories.

2. Aspects méthodologiques

Le corpus est composé de deux types de données. Le premier type est constitué de deux textes officiels réglementant les missions et les conditions d'exercice des deux catégories de formateurs de terrain. Il s'agit, du côté des PEMF de la note de service n°95-268 du 5 décembre 1995 relative à la mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire et, du côté des CPT, de la circulaire n°92-136 du 31 mars 1992 relative au rôle des professeurs conseillers pédagogiques, à leur désignation et à leur rémunération. L'analyse de contenu de ces textes a été réalisée de manière comparative afin de mettre en lumière les contrastes institutionnels entre les deux fonctions. Nous avons procédé à un marquage des différences au niveau de cinq points qui nous semblent bien caractériser le projet institutionnel. Il s'agit du recrutement, de la rétribution, de l'organisation du service, des missions et de la formation de ces tuteurs.

Le second recueil de données comprend dix-huit entretiens semi-directifs de type compréhensif enregistrés au deuxième trimestre 2009 auprès de deux catégories de formateurs de terrain d'un département de l'Ouest de la France : neuf PEMF et neuf CPT âgés de 36 à 56 ans. Nous avons fait le choix d'interviewer des CPT travaillant en collège parce que plus proches de l'enseignement primaire et dans les disciplines lettres et mathématiques où les volumes horaires d'enseignement sont plus importants. Nous avons constitué un échantillon varié plus que représentatif de chacune des catégories de formateurs de terrain. Certains d'entre eux exercent cette fonction pour la première année alors que les plus expérimentés ont une quinzaine d'années d'ancienneté. Le canevas d'entretien utilisé a d'abord conduit les tuteurs à raconter leur parcours professionnel depuis leur entrée dans le métier, à exprimer leurs motivations à exercer la fonction et leurs aspirations professionnelles. Puis ils ont été amenés à détailler leur entrée dans la fonction, leurs rapports aux stagiaires et aux autres formateurs.

L'analyse de contenu des retranscriptions d'entretiens s'est attachée dans un premier mouvement à déterminer, pour chaque tuteur, son projet professionnel et, d'autre part, ses épreuves subjectives. Le grain d'analyse adopté a retenu la proposition, la phrase et le paragraphe comme unité de sens exprimée explicitement par les interviewés. Ces épreuves subjectives ont été repérées à travers quatre thèmes : les obstacles organisationnels rencontrés, les changements vécus dans l'activité professionnelle, les difficultés déclarées dans les rapports aux autres acteurs, et la perception de la reconnaissance de son travail. Dans un second mouvement, un classement par nature de ces épreuves subjectives a permis de dégager les épreuves types constituant le système standardisé d'épreuves professionnelles de chacun des groupes de tuteurs. Ce dont rendent compte les résultats *infra*.

3. Résultats

Nous présentons d'abord les résultats de l'analyse des textes réglementant les fonctions puis dans un second temps ceux des entretiens réalisés auprès des deux catégories de tuteurs.

■ Deux missions différentes de tutorat

L'analyse des deux textes réglementant l'emploi et les missions de ces deux catégories de formateurs de terrain met en lumière des contrastes importants. Tout d'abord au niveau du recrutement et de la rétribution, « *les professeurs conseillers pédagogiques sont désignés par le recteur, sur proposition du directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) élaborée en accord avec les corps d'inspection et les chefs d'établissement concernés, parmi l'ensemble des enseignants en activité dans les établissements.* » C'est alors le type de stage qui détermine la fonction du conseiller pédagogique. Pour un stage de pratique accompagnée, le professeur devient conseiller pédagogique, tandis que pour un stage en responsabilité, il exerce comme CPT. Dans ce dernier cas, le suivi des stages en responsabilité donne lieu au versement d'une indemnité annuelle de 780 € (en octobre 2008) et à l'attribution d'une bonification indiciaire de dix points.

Dans le premier degré, « *le maître formateur justifie du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF)². Il est titulaire d'un poste dans une école associée à la formation initiale. Il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur (en toute priorité en formation initiale).* ». L'organisation de son service de formateur lui attribue d'une part, une décharge de classe hebdomadaire de huit heures : six heures pour des activités de formation et deux heures pour des activités de documentation et de formation personnelles et, d'autre part, une indemnité de fonction s'élevant à 830 € par an (en juin 2010).

Le contenu des activités de formateur se différencie également. Le CPT travaille au sein de son établissement, il assure « *un rôle d'accueil* » et de soutien du professeur stagiaire en seconde année d'IUFM, dans le cadre du stage en responsabilité, en l'aidant « *à s'insérer dans l'équipe éducative de l'établissement* » et « *à résoudre les problèmes qui se posent à lui dans l'exercice quotidien de son métier* ». Il joue également un rôle dans l'évaluation de son stage. Enfin, le CPT bénéficie « *d'une formation adaptée aux responsabilités qui lui sont confiées* » avec des formateurs de l'IUFM.

Quant au PEMF, « *en tant que formateur, il est intégré à l'équipe de formateurs de l'IUFM où il exerce ses activités sous la responsabilité du directeur d'IUFM* ». « *Le maître formateur contribue à la formation initiale des étudiants préparant le concours de recrutement des professeurs des écoles ou des professeurs stagiaires en année de formation professionnelle* ». Il est considéré comme un « *Témoin de la réalité de la classe et de la polyvalence du métier, garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle* ». Ses activités de formateur sont de trois types : les activités d'accueil d'étudiants de l'IUFM et d'accompagnement de professeurs stagiaires, les activités d'enseignement auprès de groupes d'étudiants, de stagiaires en formation initiale ou de professeurs des écoles débutants et les activités de conception, de suivi et d'évaluation du plan de formation de l'IUFM. Enfin, « *Il bénéficie, avec les autres formateurs de l'IUFM, des actions de formation et des ressources diverses offertes pour soutenir et améliorer sa pratique de formateur.* »

² Le Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF) défini par la circulaire n°2002-125 du 5 juin 2002 sanctionne la réussite à trois épreuves d'examen devant un jury composé de cadres de l'enseignement, de maîtres formateurs et de formateurs universitaires : deux séances d'enseignement devant élèves suivies d'une analyse de sa pratique, un entretien de conseil à un stagiaire ou une animation d'une discussion pédagogique d'un groupe de stagiaires et enfin la soutenance d'un mémoire professionnel.

La comparaison des deux projets institutionnels montre une forte disparité. Au niveau du premier degré, l'institution sélectionne un enseignant volontaire ayant réussi un examen spécifique à la formation. Elle confirme et offre au PEMF une reconnaissance explicite de ses compétences d'enseignant et de formateur sur le terrain. Pour ses activités de formateur, elle lui accorde un temps de décharge de huit heures d'enseignement. Il s'agit d'une véritable fonction de formateur sous l'autorité du directeur de l'IUFM qui dépasse le cadre du tutorat et s'articule à sa fonction première d'enseignant avec de multiples activités de formation en dehors de son école. Si on a affaire à une véritable offre de professionnalisation pour l'enseignant du premier degré, il n'en est pas de même au niveau du second degré. Le CPT est désigné par sa hiérarchie selon des critères plus flous. Ses activités de tuteur dans son établissement constituent une mission supplémentaire en prolongement de sa mission d'enseignant. La reconnaissance institutionnelle n'apparaît pas dans les textes. Il semble donc qu'il s'agisse d'une mission discrétionnaire³ dans le sens où l'institution se donne la liberté de confier une fonction de tuteur de façon provisoire à des enseignants qu'elle juge suffisamment expérimentés, compétents et capables de discernement.

Mais comment les formateurs de terrain vivent-ils l'attribution de ces missions et de ces activités de tutorat ?

■ **Le système standardisé d'épreuves des tuteurs**

Le classement des épreuves vécues par les tuteurs permet de mettre en lumière le système standardisé d'épreuves des formateurs de terrain. Ces épreuves que l'on décrit maintenant pour chacun des groupes professionnels du corpus se succèdent et se chevauchent au fur et à mesure que les tuteurs avancent dans la fonction.

La première épreuve exprimée par tous les tuteurs est celle de la nomination dans la fonction. Pour les CPT, elle constitue une ligne de partage avec, d'un côté, les quatre CPT volontaires pour exercer la fonction, puis de l'autre, les cinq CPT imposés dans la fonction par leur supérieur hiérarchique, l'Inspecteur Pédagogique Régional (IPR). C'est une épreuve qui naît de la nécessité de placement d'un futur professeur en stage en responsabilité dans leur établissement et l'accueil puis l'accompagnement de celui-ci par un professionnel motivé. Or, force est de constater que pour les CPT du corpus, l'organisation de cet accueil pose problème et que ce sont les besoins du service qui font office de loi. Evelyne présente ainsi sa première nomination : « *on ne m'a pas demandé mon avis. En fait c'est l'inspectrice donc Madame L. qui a décidé, que je ne connaissais pas d'ailleurs, elle ne m'avait pas inspecté encore cette dame-là, elle a décidé que c'était moi qui serais conseillère pédagogique. [...] Donc le Principal est venu, il m'a dit : " Madame P., vous êtes conseillère pédagogique", voilà.* » Le moment de l'annonce de cette nomination est également critiqué par tous les CPT. Certains savent en mai ou en juin qu'ils vont l'être l'année suivante, alors que d'autres le découvrent à la rentrée avec l'arrivée du stagiaire.

Du côté du groupe des PEMF, une épreuve initiale imposée par le passage de l'examen du CAFIPEMF conditionne l'accès à la fonction de PEMF. Pour les interviewés, c'est une épreuve qu'ils ont tous réussie après une ou deux tentatives. Cependant, le fait de réussir cet examen ne garantit pas l'exercice de la fonction. A l'examen, succède une épreuve moins formelle. Elle se manifeste par la tension entre la continuation à exercer dans l'école actuelle au risque de ne pas être (re)nommé chaque année dans la fonction et le départ vers une école d'application ou associée à la formation pour être assuré d'avoir un poste de PEMF. Le choix n'est pas simple, d'une part, parce qu'il oriente les relations professionnelles entre collègues enseignants, d'autre part, parce qu'il est contraint par la politique de l'Inspection Académique de gestion budgétaire des postes de PEMF. Dans ce département, il n'existe que cinq écoles d'application ou associées à la formation. Quatre PEMF ont choisi d'intégrer une école d'application tandis que cinq autres l'ont refusée. Parmi ces derniers, trois ont connu une année une suspension de la fonction en raison de la baisse du nombre de PE2⁴. C'est ce qu'explique Irène : « *ce que je n'ai pas aimé c'est la pression qu'ils ont fait sur nous pour qu'on réintègre absolument les écoles d'application.*

³ La discrétionnalité est estimée en degré, de l'exécution d'opérations simples à la combinaison de plusieurs métiers. Sur cette notion, voir TERSSAC G. de (1992), *Autonomie dans le travail*, Paris, PUF, p.68.

⁴ PE2 : Professeur des écoles en 2^{ème} année de formation à l'IUFM.

Donc moi j'ai décidé de ne pas intégrer une école d'application [...] Alors le fait est que pendant un an je n'ai pas eu de poste, j'ai été maître d'accueil et l'année d'après on nous a ressollicité. Donc moi j'ai dit oui parce que ça m'intéressait de reprendre. Mais pendant un an j'ai trouvé ça difficile, dur parce qu'effectivement je trouvais intéressant ce travail, le contact avec l'IUFM ».

La seconde épreuve peut se dénommer l'épreuve du cumul des tâches. Elle met en relief la tension entre une recherche d'épanouissement professionnel et une multiplicité de tâches à réaliser dans le contexte professionnel. Cette épreuve est mieux surmontée par les CPT volontaires ou ceux qui ont eu ou ont encore des activités de formateur. Les CPT non volontaires expriment davantage la difficulté du travail exercé en plus du service de professeur à plein temps. Ainsi Karine déclare : *« ça demande quand même du temps, c'est lourd en temps on va dire quand même parce que ça demande de faire, ça demande du temps de concertation, ça demande une heure de présence régulière au début par semaine chez le stagiaire. [...] Il y a les temps de concertation à l'IUFM, voilà il y a tout ça en plus »*. On comprend alors le souhait d'arrêter de trois d'entre eux.

Pour les PEMF, cette seconde épreuve porte aussi sur la réorganisation du travail. Elle est consécutive à un temps d'enseignement diminué avec ses élèves. Le partage de la classe avec un autre maître amène les PEMF à devoir faire le deuil de la classe à plein temps. Ils déclarent un manque de temps pour réaliser des projets et la nécessité d'avoir à reprendre la main sur les élèves après l'intervention du maître remplaçant. Quatre PEMF expriment la difficulté de ce deuil. Juliette par exemple stoppe régulièrement la fonction : *« J'ai quand même fait une interruption trois ans de maître formateur à C. parce que je sentais que ma classe était en péril avec ma fonction de maître formateur. J'avais des modulateurs qui n'étaient pas là le restant de la semaine donc en fait ils arrivaient juste pour une journée et demie. On ne se voyait jamais et les enfants du coup dysfonctionnaient fortement pendant une journée et demie. Et puis le passage permanent de stagiaires faisait que à un moment je me suis dit : "bon ma classe tourne plus comme quand j'y étais toute la semaine donc retour en classe" »*.

La troisième épreuve est celle du stagiaire qui « ne bouge pas ». Cette épreuve provient de la tension entre un projet d'accompagnement pensé par le tuteur à partir de ses valeurs d'enseignant et le stagiaire qui ne progresse pas soit parce qu'il est en difficulté, soit parce qu'il ne s'investit pas. Les CPT imposés par la hiérarchie et la majorité des PEMF émettent un discours sur l'accompagnement plus centré sur l'aide du stagiaire à faire la classe. Ils se montrent, même s'ils s'en défendent, plus modélisants. Lorsque les stagiaires ne rentrent pas dans le cadre de l'accompagnement ainsi posé, ces CPT et deux PEMF débutantes n'osent pas dire les difficultés ou le manque de travail, à l'instar de la PEMF Audrey : *« si on reprend l'exemple du stagiaire qui était en difficulté l'année dernière. Je voyais bien ce qui n'allait pas, je savais. Je crois qu'avec certaines personnes il faut leur dire franchement et moi j'avais peur de le blesser, de lui faire mal [...] Oser dire aux stagiaires quand il y a des grands manques, quand ça va pas du tout et puis le dire franchement, je crois que c'est vraiment là-dessus que là j'ai à évoluer. »* Les CPT volontaires et ayant été ou étant formateurs insistent davantage dans leur accompagnement sur la mise en situation d'apprentissage des élèves et sur le travail de préparation. Ils n'expriment pas de difficulté avec le stagiaire qui « ne bouge pas » et manifestent plutôt une certaine assurance tandis que les PEMF possédant un diplôme universitaire de deuxième cycle incitent davantage à la réflexion sur la pratique en liaison avec la théorie ou la didactique.

La quatrième épreuve dégagee porte sur l'évaluation du stagiaire. Elle met en tension le rôle d'accompagnateur du stagiaire et le rôle de juge des compétences acquises par celui-ci pour enseigner. Le référentiel de compétences professionnelles des maîtres⁵ est plutôt bien apprécié comme outil d'objectivité par tous les tuteurs. C'est davantage l'évolution du cadrage de la fonction avec une rationalisation des procédures d'accompagnement et l'importance prise par l'évaluation des compétences qui posent soucis. Pour trois CPT l'accompagnement du stagiaire est complètement focalisé sur la question de l'acquisition des compétences inscrites au référentiel. C'est ce que critique Corinne : *« Maintenant on est très dirigé en fait parce que depuis*

⁵ Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, arrêté du 19 décembre 2006, JO du 28 décembre 2006, BOEN N°1 du 4 janvier 2007.

deux ans là on travaille avec le livret de compétences du maître. Et à chaque fois on nous demande de nous situer par rapport à chacune des dix compétences. Donc on a ce regard chaque fois qu'on va voir le stagiaire c'est-à-dire que dans l'état de construction des compétences professionnelles on est quand même très, très formaté. Avant c'était pas comme ça [...] j'aime bien le rôle de conseil, j'aime pas ce rôle d'évaluation. Or l'évolution du rôle de conseiller pédagogique tuteur, c'est une évolution vers plus de tâches d'évaluation [...] ça c'est difficile, c'est très, très difficile.»

La majorité des PEMF déplore une fonction de conseil et d'accompagnement devenue délicate par la prégnance de l'évaluation. Magalie, PEMF depuis dix ans, explique : « *quand je voyais les stagiaires, il y avait la confiance qui était installée dès le départ. Donc les stagiaires expliquaient leurs difficultés, on travaillait à plat sans aucune méfiance. Ça, ça a sacrément changé, je vois là que les deux premières visites, je dois restaurer la confiance, c'est-à-dire que en fait ils sont tellement bouffés par l'évaluation que la fonction de conseil, la fonction d'accompagnement et bien ils ont du mal à l'apercevoir au départ, donc ça c'est quelque chose que je trouve très grave et c'est embêtant parce qu'en même temps effectivement qui peut les évaluer ? On est un peu le cul entre deux chaises. On a deux fonctions à la fois on est évaluateur et à la fois on est conseil et accompagnateur et ça c'est quelque chose qui est un peu pervers.»* Les PEMF majoritairement les plus âgés en arrivent à séparer l'aspect formation de celui de l'évaluation par le référentiel institutionnel.

La dernière épreuve est celle de la reconnaissance de la compétence de tuteur. Pour ce qui concerne les CPT, elle cristallise la difficulté à faire reconnaître le travail réalisé de tutorat et le doute quant à ses qualités de tuteur. Si les trois temps d'échanges annuels sur leurs stagiaires avec les autres CPT de la discipline et le formateur IUFM responsable des stagiaires sont appréciés, pour les CPT non formateurs, ils ne gomment pas les sentiments d'éloignement de la formation à l'IUFM et d'isolement dans leur établissement. Cinq CPT à l'instar de Jeanne expriment une insatisfaction globale de l'accompagnement dans la fonction : « *je trouve que ça manque d'encadrement pour nous qui accueillons, je trouve qu'on n'est pas suffisamment encadré, c'est pas dû aux personnes encore une fois, c'est plus la structure, c'est l'organisation de tout ça. [...] on est quand même très isolé.»* Comme d'autres CPT, Jeanne déplore le manque d'appréciation de son travail de tuteur : « *On n'a pas de retour sur ce que l'on fait avec eux [les stagiaires], c'est-à-dire que au terme de ces trois années je ne sais pas, absolument pas, si le travail que j'ai fait est, a été intéressant, même correct, satisfaisant sur le plan du dispositif. Je n'ai pas de retour. Les rapports que j'ai envoyés on ne m'en a rien dit.»* Les CPT ayant des activités de formation n'expriment pas de questions relatives à leur compétence de tuteur. Ils exposent, à l'inverse, des échanges avec leurs pairs tuteurs dans leur établissement ou leur secteur géographique ou encore avec les formateurs à l'IUFM.

Chez les PEMF, l'épreuve réside dans la recherche de reconnaissance par les autres formateurs de leurs compétences de formateur polyvalent sur le terrain et de leur capacité à œuvrer dans les formations à l'IUFM. En effet, ce n'est pas parce que les PEMF ont réussi le CAFIPEMF qu'ils se sentent compétents dans leur fonction de formateur. C'est essentiellement entre pairs par la confrontation ou la mutualisation des idées et des outils lors de moments de régulation, de préparation et d'action de formation à l'IUFM que les PEMF s'évaluent et même se forment. Cependant tous sauf le plus ancien déplorent le peu d'occasions de travail commun entre maîtres formateurs. Xavier, débutant dans la fonction, exprime que : « *Ce qu'on aimerait bien pour l'an prochain c'est davantage de moments d'échange parce qu'on a trouvé, surtout C. et moi qui étions nouveaux, que plus d'échanges ça aurait été mieux [...] Plus mutualisé, ça l'a pas été assez.»* Les moments de travail avec les formateurs de l'IUFM se cantonnent à deux ateliers de suivi du stage. Ils sont appréciés par quatre d'entre eux parce que sollicités sur leur spécificité (l'anglais, la maternelle, la littérature...). Ils trouvent là une confirmation de leur compétence dans leur domaine d'expertise tout en apportant une caution pratique ou pédagogique. Pour les cinq autres, les moments d'échange sont jugés pauvres ou frustrants tels que peut l'expliquer Sabine qui se considère « *Comme la petite main du PIUFM [...] c'est-à-dire que le PIUFM il sait, il n'a qu'un domaine, il est pointu dans son domaine, il est expert. [...] Toi tu arrives là hum, t'as cette foutue polyvalence, cette richesse de la polyvalence mais aussi ça fait que t'es pas expert dans*

un domaine, t'es jamais expert dans un domaine en fait, ça a un côté un petit peu frustrant, t'es à la limite expert sur apprendre à apprendre ».

Que nous apprennent ces résultats sur les épreuves professionnelles de ces tuteurs et sur leur professionnalisation ?

4. Discussion

Le système standardisé d'épreuves professionnelles dégagé dans la fonction de tuteur comporte cinq épreuves types. Ces épreuves paraissent coïncider l'une avec l'autre pour les deux catégories de tuteurs. Cependant malgré des dénominations identiques, il existe des épreuves communes et des épreuves spécifiques à chaque catégorie de formateurs de terrain.

■ Deux épreuves communes aux tuteurs

L'épreuve type du stagiaire « qui ne bouge pas » est une épreuve rencontrée par tous les tuteurs, elle les affecte en entamant plus ou moins leurs motivations initiales et leur sentiment de compétence. Elle peut être considérée comme une expérience émotionnelle universelle inhérente à toute relation de tutorat. Des chercheurs israéliens (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009) ont mis en évidence ce phénomène universel en montrant les mêmes effets bénéfiques et négatifs du tutorat chez les enseignants tuteurs de leur pays que pour ceux des pays anglo-saxons notamment dans les contextes américains et australiens. Par ailleurs, les différentes manières dont les tuteurs affrontent cette épreuve montrent bien le dilemme essentiel et permanent entre transmettre le métier et aider à apprendre le métier ou encore aider à enseigner et aider à apprendre à enseigner (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al., 2009). Les tuteurs ayant exercé la fonction de maître d'accueil temporaire ou de conseiller pédagogique éprouvent des difficultés à passer de la fonction d'accueil des stagiaires à la fonction de tuteur. Un seuil est à franchir entre une fonction d'accueil sollicitant les dimensions relationnelle et d'insertion dans une école ou un établissement, et la fonction de tuteur avec sa composante technique d'aide au développement des compétences du débutant (Baudrit, 2011).

Cette première épreuve se double de l'épreuve de l'évaluation du stagiaire. Cette seconde épreuve cristallise le dilemme entre aider ou évaluer celui-ci (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al., 2009). Par rapport au constat de difficulté évoqué par Pelpel (2003, p.75) à porter une évaluation sur des pratiques complexes, l'usage du référentiel, systématisé depuis la rentrée 2007, cadre et facilite la rédaction du rapport de formation. Néanmoins, cette nécessité institutionnelle à évaluer les stagiaires représente une épreuve pour la majorité des tuteurs qui privilégie l'aide et le conseil à l'évaluation des stagiaires. Ces résultats confirment ceux d'autres recherches sur le tutorat des jeunes enseignants (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al., 2009). Il est vrai que cette dimension de l'évaluation devient de plus en plus prégnante et, selon certains auteurs, elle vient en contradiction à l'accompagnement des tuteurs (Baudrit, 2011) alors que pour d'autres, elle constitue une dimension de l'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Il y a là aussi, une épreuve d'intériorisation des normes institutionnelles auxquelles les tuteurs sont parfois peu convaincus, voire opposés mais avec lesquelles ils doivent faire. En effet, responsables du suivi et garants des compétences acquises de leur stagiaire, ils ont à rendre compte à l'institut de formation de leur travail dans le cadre du dispositif institutionnel.

Ces deux épreuves communes aux deux catégories de formateurs forment le cœur de la fonction de tutorat. Elles logent dans l'interaction stagiaire/tuteur dans le rapport conseil/évaluation. Pour les tuteurs, cette intervention appelle un véritable travail sur soi, qui n'a plus rien à voir avec l'enseignement dans une relation dissymétrique à des groupes d'élèves. D'une part, il s'agit là d'une formation à des adultes qui deviendront comme eux des enseignants et, d'autre part, cette relation d'aide et de conseil ayant lieu de manière duelle s'adresse à un adulte particulier. Si l'appui sur une solide expérience de la pratique de classe demeure nécessaire, il reste comme le

signalait déjà Pelpel (2003, p.15) que celle-ci n'est pas suffisante pour exercer une fonction de tuteur centrée sur l'expérience du stagiaire et son développement professionnel.

■ *Trois épreuves spécifiques dépendantes des projets institutionnels*

Malgré la similitude des dénominations des épreuves types, celles-ci ne recouvrent pas systématiquement les mêmes réalités. Ces épreuves sont fonction des projets institutionnels pour chaque catégorie de tuteurs.

L'épreuve de la nomination dans la fonction est une conséquence directe du projet institutionnel. Au niveau du premier degré, l'enseignant volontaire ayant le projet professionnel personnel de devenir maître formateur doit surmonter une double épreuve. A travers ce défi personnel, on cerne bien là une épreuve de grandeur (Boltanski & Chiapello, 1999, p.74) comme mise à l'épreuve de soi et travail de développement de compétences. Pour le CPT, la nomination de tuteur est davantage une épreuve de force (p.74) dans laquelle aucune professionnalisation n'est proposée. Le professeur du second degré, désigné, ne peut que réagir, placé dans l'alternative entre accepter d'accompagner un stagiaire ou refuser au risque de s'opposer à son supérieur hiérarchique. Même si les CPT volontaires anticipent leur réponse positive à celui-ci, la fonction reste exercée de manière aléatoire suivant les besoins du service. Cette épreuve aux règles informelles confirme notre analyse des textes officiels qui révèle une mission discrétionnaire de la fonction de tuteur pour les CPT.

C'est bien encore dans les dispositifs fonctionnels qu'est prévu ou non un espace de reconnaissance de la spécificité professionnelle des tuteurs. Pour le PEMF, la certification du CAFIPEMF constitue une reconnaissance explicite de la hiérarchie. Néanmoins, cette première reconnaissance institutionnelle est insuffisante pour le PEMF qui, dans une seconde épreuve recherche la confirmation par ses pairs de ses compétences de formateur polyvalent. Cette épreuve dépasse donc la reconnaissance des compétences de tuteur. Il en est tout autrement pour le CPT, pour qui le dispositif fonctionnel n'offre pas une reconnaissance de professionnalisation. Si ce n'est une gratification financière compensatoire, l'investissement et les compétences du tuteur ne sont pas reconnus par sa hiérarchie. Ce manque de reconnaissance laisse le CPT, dans la négativité de l'épreuve, se débrouiller seul avec ses doutes. En cela, l'institution ne lui permet pas de surmonter l'épreuve et d'en sortir grandi professionnellement. D'une certaine façon, elle le bloque dans son développement professionnel. Le CPT se trouve ainsi contraint à chercher reconnaissance de ses compétences de tuteur et à se rassurer sur sa qualité de CPT dans son réseau de relations professionnelles. Le CPT formateur ou ayant été formateur à l'IUFM ou à la MAFPEN⁶ a donc plus de ressources pour trouver une reconnaissance de ses compétences de formateur ailleurs dans la formation. On saisit bien alors que le professeur ayant une perception de non reconnaissance de son travail de tuteur et porteur d'un projet professionnel n'intégrant pas cette fonction refuse à l'avenir de l'exercer.

Enfin, le PEMF et le CPT ont à surmonter chacun une ou deux épreuves consécutives à l'exercice de la fonction de tuteur. Ces épreuves ne concernent pas directement la fonction de tuteur mais demeurent cependant conditionnées par les projets institutionnels. En effet, la double fonction enseignant/tuteur provoque un alourdissement de l'activité professionnelle. Parallèlement à un nouvel équilibre à trouver entre temps professionnel augmenté et temps privé, c'est une épreuve du cumul des tâches essentiellement pour le CPT et, pour le PEMF, c'est aussi l'épreuve du deuil de la classe à plein temps et de la concentration des tâches d'enseignement qui affecte l'autonomie du travail enseignant. On pourrait penser que cet alourdissement de l'activité professionnelle n'entraîne que des épreuves foncièrement négatives parce qu'irréductibles à la multiplicité ou à la concentration des tâches à assurer. Ce serait sans compter sur l'élargissement dans le sens de l'ouverture professionnelle et du plaisir au travail que présente cette double fonction. On conçoit bien que ces épreuves soient mieux surmontées si elles sont intégrées aux projets professionnels personnels des tuteurs.

⁶ MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'éducation.

Ainsi peut-on saisir les attitudes et sentiments différents exposés par rapport au tutorat. Le système standardisé d'épreuves professionnelles peut être considéré comme un véritable parcours, dans le sens de la course de handicap avec sa succession d'obstacles à surmonter. Ces épreuves sont fortement conditionnées par les projets institutionnels dont on a vu qu'ils n'offrent pas aux CPT de professionnalisation, *a contrario* des PEMF. Pour autant, si les dispositifs conditionnent, ils ne déterminent pas les rapports à la fonction de tuteur. A travers ces épreuves, ce sont bien aussi les projets professionnels personnels et les valeurs sous-tendant ceux-ci qui sont mis au travail. Epreuves de réalité mais surtout mise à l'épreuve de soi et de ses valeurs, elles confirment, infirment et réorientent les projets biographiques de chaque tuteur. En tous les cas, elles colorent leur expérience, modifient leurs représentations de la fonction et donnent à voir des rapports à la fonction bien différents d'une catégorie de formateur de terrain à l'autre mais aussi d'un tuteur à l'autre.

Conclusion

Finalement, le système standardisé d'épreuves professionnelles constitue un ensemble d'épreuves de trois natures différentes. Tout d'abord, des épreuves communes à toute activité de tutorat touchent le cœur de l'activité de travail entre le ou les stagiaires et le tuteur. La rencontre du stagiaire « qui ne bouge pas » et l'évaluation sont des épreuves de l'ordre de l'interaction humaine dans laquelle il s'agit d'aider professionnellement un jeune adulte à construire des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Un second ensemble d'épreuves provient directement des projets institutionnels de formation. Les épreuves de la nomination dans la fonction et de la reconnaissance des compétences de tuteur n'offrent pas la même professionnalisation aux deux catégories de tuteurs. Enfin, débordant les missions prescrites dans les projets institutionnels, un dernier ensemble d'épreuves émane de la double fonction tuteur/enseignant. Le cumul des tâches et la réorganisation du temps d'enseignant provoquent une inflation de l'activité professionnelle dans son ensemble. Toutes ces épreuves travaillent les projets professionnels personnels. Surmontées ou non, elles dépendent aussi des valeurs accordées à l'entrée des débutants dans le métier et des ressources possédées par ces formateurs de terrain.

Cette étude comparative sur le rapport à la fonction de tuteur des formateurs de terrain de l'Education nationale, limitée à un nombre restreint de tuteurs d'un département français, appelle des développements qui permettraient de rendre compte à la fois plus finement et plus largement des épreuves professionnelles qu'ils ont à surmonter. Toujours est-il que les épreuves repérées donnent à comprendre les différents rapports à la fonction de tuteur que les formateurs de terrain entretiennent dans deux dispositifs de formation initiale des enseignants qui visent les mêmes finalités.

Si les épreuves communes donnent à voir un phénomène universel au tutorat, la mise en oeuvre de nouveaux dispositifs de formation suite à la réforme en 2010 de la formation initiale des enseignants permet d'émettre l'hypothèse d'un déplacement des autres épreuves spécifiques dépendantes des dispositifs institutionnels. C'est ce déplacement et ces nouveaux rapports à la fonction de tuteur que l'on se propose d'étudier dans une future recherche.

Bibliographie

BARRERE A. (2004), « Les épreuves subjectives du travail à l'école », *Matériaux pour une sociologie de l'individu : perspectives et débats*, V. Caradec & D. Martuccelli (éd.), Paris, Presses Universitaires du Septentrion, p.277-293.

BAUDRIT A. (2011), *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

CHALIES S. & DURAND M. (2000), « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation*, n°35, p.145-180.

CHALIES S., CARTAUT S., ESCALIE G., DURAND M. (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et Formation*, n°61, p.85-129.

FABRE M. (2003), *Le problème et l'épreuve : formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan.

IANCU-HADDAD D. & OPLATKA I. (2009), « Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's point of View », *The New Educator*, n°5, p.45-65.

KADDOURI M. (2005), « Professionnalisation et dynamiques identitaires », *La professionnalisation en actes et en questions*, M. Sorel & R. Wittorski (coord.), Paris, L'Harmattan, p.145-157.

MALET R. (2008), *La formation des enseignants comparée : identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

MARTUCCELLI D. (2006), *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.

MEN (2002), « Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur » Circulaire n°2002-125 du 5 juin 2002, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°24 du 13 juin 2002.

MEN (1995), « Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire » Note de service n°95-268 du 5 décembre 1995, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°2 du 11 janvier 1996.

MEN (1992), « Professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des futurs enseignants des IUFM », Circulaire n°92-136 du 31 mars 1992, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°16 du 16 avril 1992.

PELPEL P. (2003), *Accueillir, accompagner, former des enseignants : guide de réflexion et d'action*, Lyon, Chronique sociale.

PERILLEUX T. (2001), *Les tensions de la flexibilité : l'épreuve du travail contemporain*, Paris, Desclée de Brouwer.

TERSSAC G. de (1992), *Autonomie dans le travail*, Paris, Presses universitaires de France.

VIAL M. & CAPARROS-MENCACCI N. (2007), *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.

La question du retour d'expérience des stagiaires au sein des pratiques professionnelles de formateurs en insertion

Ioana Deicu¹

Résumé

L'article rend compte des résultats d'une recherche réalisée de 2009 à 2010 dans la région Haute-Normandie, à propos des pratiques professionnelles d'un échantillon de formateurs responsables d'une action de formation-insertion. L'objet de cette recherche est de mieux comprendre quelle place occupe l'activité du stagiaire, notamment celle déployée en entreprise, dans les pratiques de formation. Après avoir précisé la problématique et la démarche méthodologique employée, nous allons montrer que même si les formateurs proposent à leurs stagiaires un temps et un espace de réflexion collective sur l'expérience vécue en entreprise, cette analyse demeure essentiellement centrée sur le prescrit.

1. Des formateurs d'adultes pour un champ particulier

A partir des années 1980, s'ouvre une nouvelle ère de la formation des adultes. Face à la dégradation progressive de l'emploi, les pouvoirs publics instituent les formations destinées au « public jeune ». Le développement des programmes d'insertion génère l'apparition d'une « nouvelle couche de professionnels », les formateurs en insertion (Kokosowski, 1994). Ces formateurs s'adressent à un public de jeunes adultes, peu ou pas scolarisés (notamment pour le public migrant), faiblement qualifiés et souvent en précarité sociale et économique. Depuis le lancement de cette politique, les causes du chômage, notamment pour ceux en « échec scolaire », étaient imputées, en outre, à « une insuffisance de formation ». La formation devient un des moyens de lutter contre le chômage juvénile. Elle a pour fonction de remédier aux insuffisances de l'appareil scolaire initial. Pour cela, les formateurs en insertion se déclarent investis d'une mission sociale importante et ils se posent presque en missionnaires, « chargés de transmettre les bonnes connaissances aux plus déshérités » (Pariat, 2004).

Ce volet de transmission des savoirs fondamentaux se dilue dans la complexification des politiques de formation et d'emploi. Les formations et leurs contenus sont déterminés non seulement par les réalités de la production mais aussi par l'état du marché du travail. Ainsi, les formateurs en insertion doivent assumer une responsabilité supplémentaire : la transmission des « savoirs sociaux » afin d'améliorer « l'employabilité » des chômeurs. L'apprentissage des règles (institutionnelles, sociétales, voire les us et coutumes d'un recrutement) devient un des ingrédients indispensables de la formation puisqu'il est considéré par les institutions comme la garantie de l'accès et du maintien en emploi. En conséquence, leur rôle n'est pas de former à un métier mais d'accompagner leur public dans la construction d'un projet professionnel. Ils ne sont donc voués à apporter ni des connaissances disciplinaires, ni des compétences techniques propres à un domaine professionnel. En revanche, les formateurs en insertion disposent d'un « bien » qu'ils mettent à la disposition des stagiaires de la formation professionnelle : la connaissance du marché de l'emploi et des dispositifs d'insertion, de formation (Balzani & al., 2008) ; un réseau de tuteurs et d'employeurs potentiels (Riot, 2003). Suite à cette première

¹ Doctorante, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC), Université de Strasbourg.

esquisse portant sur les enjeux généraux de la formation dans le champ de l'insertion, nous allons poursuivre par : 2) la présentation de l'activité d'accompagnement des formateurs de l'insertion, parvenant à l'émission d'une hypothèse ; 3) le dispositif méthodologique de la recherche ; 4) la partie exposant les résultats.

2. Les pédagogies mobilisées

Dans le cadre de leurs actions, les formateurs utilisent plusieurs méthodes pédagogiques. Nous avons choisi d'étudier principalement deux d'entre elles : la pédagogie du projet et la pédagogie de l'alternance.

■ Pédagogie du projet

L'accompagnement du stagiaire à l'élaboration du projet professionnel demeure l'occupation principale des formateurs. Souvent il s'agit plus d'un « réajustement » du projet (Kaddouri, 1993), en partant des désirs de la personne pour l'amener à se confronter à la réalité du marché du travail. La confrontation aux emplois accessibles permet de réaliser plus facilement le travail de deuil sur des désirs non reconnus comme légitimes par la société, car les projets doivent être avant tout « conformes aux besoins de l'économie, à ce que la société attend » (Léauté, 1991/1992, p.74). Les chercheurs dénoncent l'usage de ces techniques psychologiques qui inculquent « surtout un rapport à l'emploi et même à l'absence d'emploi, à l'assistance » (Russier, 1995, p.108), en allant jusqu'à invoquer la dictature ou le terrorisme du projet (Castra, 2003 ; Léauté, 1991/1992). Prétendre que le projet est une condition sine qua non de l'insertion ne fait qu'enfermer la personne dans son projet car elle risque d'ignorer toutes les autres alternatives incompatibles avec le cadre prévu. Dans ce contexte, reprocher à la personne de ne pas avoir un projet élaboré, c'est lui attribuer la totalité de la responsabilité de ce que lui arrive ; cela revient à la culpabiliser. En prolongeant « des activités sans rapport visible avec l'objectif d'insertion professionnelle », on incite les personnes à vivre dans un futur projeté et dans l'imaginaire (Castra, 2003).

■ Pédagogie de l'alternance

Ce qui est recherché dans les dispositifs de formation-insertion, est avant tout l'amélioration des performances des jeunes sur le marché du travail en termes « d'employabilité » et la modification de leur comportement par rapport aux autres : la hiérarchie, les collègues de travail et les clients. L'apprentissage des qualités sociales et professionnelles pour tenir un emploi est délégué, en partie, à l'entreprise. Toute action de formation-insertion prévoit ainsi des périodes plus au moins longues d'immersion en entreprise. Elaboré sur le modèle de l'alternance, ce type de formation repose sur le principe suivant : l'activité de production constitue une excellente occasion d'apprentissage. La période d'immersion en entreprise permet ainsi de découvrir le monde de l'entreprise, de valider le projet professionnel et d'acquérir une expérience professionnelle. Cette période représente une étape charnière du processus de formation puisque, si elle peut produire des apprentissages, elle peut également les empêcher. Ce dernier cas de figure entraîne souvent un changement de projet, un désinvestissement du stagiaire sur le poste de travail ou même l'abandon de la formation. En conséquence, la période de stage en entreprise devient un enjeu important pour le formateur. Malgré les différentes stratégies adoptées par les professionnels de la formation, la confrontation avec le monde du travail reste une épreuve pour le stagiaire, dont le formateur ne peut anticiper entièrement le déroulement.

• *L'activité du stagiaire en entreprise*

Les études sur l'alternance (Chaix, 1993 ; Kunégel, 2006) nous montrent qu'en entreprise le stagiaire est mis à contribution dès les premiers jours, à travers des tâches périphériques proches de la domesticité (balayer, ranger, préparer, etc.) mais qui sont incontournables et soulagent le professionnel. Même si, dans un premier temps, le stagiaire alterne la posture de

passer d'outils avec celle d'observateur, il a l'occasion de développer des habiletés indispensables à l'exercice du métier, il se familiarise avec les expressions du métier. La mise au travail porte sur des segments secondaires de l'activité, qui sont, en revanche, soigneusement choisis par le tuteur. La délivrance de la consigne est assortie, surtout au début, de conseils supplémentaires afin d'expliquer la situation et de contextualiser la tâche, d'indiquer le degré de latitude dans l'exécution, de prévenir les risques et les difficultés, de guider l'action. Le tuteur ouvre ainsi un « espace d'expérience » (Oudet cité par Astier & al., 2006). Tout en mettant à la disposition du stagiaire des moyens pour s'en sortir, il l'amène à s'engager « *dans une situation dont l'issue est partiellement inconnue et qui ne se dévoile que par l'action que l'on y conduit, d'où le processus d'apprentissage dont elle est à la fois le cadre et l'occasion* » (p.63). Pour apprendre à faire, il ne suffit donc pas de regarder-reproduire et respecter rigoureusement les consignes. Dans l'effort de maîtriser l'activité, qui déborde par sa nouveauté, le stagiaire tente d'investir les connaissances acquises ailleurs (en formation, en famille ou dans d'autres contextes professionnels), de les adapter à la situation particulière de travail mais aussi d'élaborer des savoirs nouveaux pour lui, des savoirs issus de sa propre expérience. Il s'engage alors dans un travail psychique complexe ce qui implique en outre de questionner les pratiques des professionnels, de réfléchir à sa façon de faire, d'identifier les écarts et de pouvoir justifier les choix opérés, ainsi qu'envisager éventuellement d'autres manières de faire pour s'économiser.

Selon Durrive (2010), ce n'est pas le cerveau seul qui est engagé dans l'action mais aussi le « corps-soi » tout entier. Si travailler c'est penser, travailler c'est aussi vivre. Et vivre, « *c'est choisir - décider, trancher entre plusieurs manières de s'y prendre certes, mais en référence à un monde de valeurs* » (p.31). Pour le dire autrement, la mobilisation dans l'action d'un savoir théorique, d'une procédure précise, n'est jamais le fruit du hasard mais un choix réfléchi toujours lié à des valeurs nouées localement. Le travail n'est pas un acte isolé puisque le stagiaire évolue au sein d'un collectif. Ainsi les apprentissages, en situation de production, se réalisent dans le cadre d'un collectif de travail, soumis aux contraintes de production. Les arbitrages, dont le stagiaire est l'auteur, sont opérés en fonction des autres, de l'usage qu'il consent que les autres fassent de lui. Toute situation de travail, rappelle Schwartz (2003), convoque à la fois « un usage de soi par soi » et « un usage de soi par d'autres ». Autrement dit, le stagiaire intervient avec les autres (les collègues, les clients) pour réaliser une tâche ou une série de tâches. Mais l'effort fourni dépend aussi bien du contexte dans lequel la tâche est accomplie que des attentes (explicites ou implicites) des autres. Comme le souligne Durrive (2006), les risques que la personne accepte de prendre ou les défis qu'elle souhaite relever sont liés aux fins poursuivies et aux enjeux de la situation. De ce fait, le « métier »², prescrit par l'organisation ou formalisé par la tradition, n'est pas identique avec « mon métier », celui que je dois réaliser, ici et maintenant, en fonction de la conjoncture socio-économique et culturelle dans lequel il est inscrit (Durrive, 2009). L'« emploi »³ tel qu'il est défini dans le contrat signé, est, lui aussi, sensiblement différent de « mon emploi », que j'accomplis, avec les contraintes du moment compte tenu de mon histoire personnelle, du niveau d'expertise construite au cours de l'expérience de terrain, des connaissances du contexte de travail, de la capacité à maîtriser mes émotions mais aussi de l'adhésion aux valeurs du collectif (équipe, entreprise, société). En faisant référence aux deux registres de l'activité développés par Schwartz, Durrive (*ibid.*) explique que le métier et l'emploi se situent aussi bien sur l'axe du concept que sur l'axe du vivant.

L'axe du concept, englobe « tout ce qui préexiste à l'activité, avant que l'activité ne se déploie [ayant comme but de] à guider l'activité, l'orienter, voire quasiment la contraindre » (Schwartz, 2000, p.81), autrement dit, il intègre toutes les normes antécédentes, y compris celles imposées par soi-même. L'axe du vivant, représente « tout ce tient à la resingularisation, de la dé-neutralisation de ces normes » (*ibid.*).

² Mahlaoui & al. (2008) définissent *le métier* comme un corpus de savoirs et savoir-faire qui sont mobilisés indépendamment du contexte organisationnel dans lequel il est exercé, du produit ou du service à réaliser et des clients à satisfaire.

³ *L'emploi* suppose une relation structurelle à la société par le biais d'un contrat de travail liant le salarié à son employeur. Le contrat délimite les conditions dans lesquelles une personne s'engage à mettre son activité à la disposition d'une organisation, en échange d'une rétribution (rémunération, régime fiscal), « dans un cadre construit en dehors de lui et avant lui » (Fouquet, 1998, p.2).

Ainsi, les dispositifs de formation en alternance devraient s'intéresser non seulement à l'application des savoirs théoriques mais aussi exploiter les situations de travail sur le plan didactique et pédagogique, accompagner la mise en mots des savoirs d'expérience investis (Fernagu-Oudet, 2010). A partir de là, le stagiaire peut retravailler les concepts plus formels et construire son propre savoir (Chaix, 1993), un *savoir reconnu* par la communauté enseignante et professionnelle. Seulement à cette condition, l'expérience en entreprise devient une ressource pour la formation, y compris celle déployée dans le champ de l'insertion.

- *A quelle condition l'expérience est-elle formatrice ?*

D'autres travaux soulignent également que la rencontre avec un milieu professionnel ne fait pas spontanément expérience (Bourgeois, 2003 ; Mayen, 2006 ; Schwartz, 2004 ; Fernagu-Oudet, 2007). Pour que l'expérience en entreprise soit formatrice, elle exige de la part de l'individu une mise à distance de l'activité, une réflexion sur l'activité réalisée mais aussi sur « les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités » (Clot, 1999, p.120). Cette réflexion lui permet de passer d'une « expérience de travail » à un « travail comme expérience » (Schwartz, 2004). Mais comme le rappelle le philosophe, ce retour réflexif et sa verbalisation ne vont pas de soi pour plusieurs raisons :

- les compétences mobilisées dans l'action sont enfouies dans le corps et l'individu devient en quelque sorte « aveugle » à ce qu'il met en œuvre (savoir, savoir-faire) dans son activité ;
- parler de son travail signifie dévoiler ses choix, les justifier en faisant le lien avec le débat de valeurs. Parler de son travail implique inévitablement de parler de soi, donc se découvrir soi-même et se découvrir face aux autres ;
- lorsqu'on parle de son travail, on fait souvent référence au travail prescrit, aux consignes à appliquer. Mais pour apprendre quelque chose de son expérience, il faut sortir de la généralité et regarder la situation vécue dans sa singularité ;
- certains savoirs ou pratiques « locaux », reconnus comme efficaces dans tel contexte ou dans telle activité, ne sont pas catalogués, classés dans le patrimoine collectif, à cause de la difficulté, pour la personne, à déclarer « son » savoir, « sa » pratique ;
- décrire son activité ne peut se faire que dans des cadres « neutres », d'où toute relation hiérarchique ou de pouvoir est évacuée.

En conséquence, ce travail d'explicitation et de conceptualisation de l'activité requiert un minimum d'accompagnement, notamment par le formateur.

- *Le formateur en insertion est-il préparé à ce type d'accompagnement ?*

Pour répondre à la nécessité de comprendre l'activité des formés en situation de production de biens et des services, les programmes universitaires destinés à la formation de formateurs d'adultes sensibilisent de plus en plus les futurs formateurs d'adultes à l'intérêt pédagogique de démarches d'analyse de l'activité. Pourtant, plusieurs éléments nous indiquent qu'elles ne font pas encore partie des pratiques courantes des formateurs en insertion pour les raisons suivantes. Avant tout, très peu de formateurs détiennent un diplôme de formateurs d'adultes. Le critère essentiel de leur recrutement demeure l'existence d'une longue expérience professionnelle acquise dans un autre domaine que la formation (Bouyssières & Mulin, 2004). Ensuite, rentrés « un peu par hasard » dans la profession (Balzani & al., 2008), ces formateurs se perçoivent plutôt comme des techniciens de la relation que comme des spécialistes de l'apprentissage, au sens large. Dans leurs discours il y a un glissement du rôle de transmetteur de savoir et de savoir-faire à un rôle de travailleur social, avec une fonction de réparation (Pariat, 2004). Enfin, face à la double contrainte à laquelle ils sont soumis – la contrainte de recruter leurs stagiaires parmi les catégories déclarées les moins employables afin de les former pour l'emploi et celle d'obtenir des taux de placement satisfaisants à l'issue de la formation – les formateurs en insertion ajustent leur intervention sur la modification de certains aspects de la

personnalité des stagiaires, sur l'apprentissage, par ceux-ci, des techniques de communication et de gestion de l'image de soi (Demazière & al., 2004). Ainsi, la préoccupation pédagogique, celle de mettre en place une alternance réelle, de faciliter l'accompagnement de la mise en mots de l'expérience du stagiaire, semble s'effacer devant les préoccupations économiques.

A la lumière de ces éléments, une des hypothèses que nous avançons est que le formateur en insertion analyse l'activité du stagiaire en entreprise uniquement sur l'axe du prescrit, de l'emploi ou du métier.

3. Repères méthodologiques

Pour tester cette hypothèse nous avons réalisé une étude qualitative, auprès de formateurs responsables des actions de formation-insertion centrées sur l'élaboration du projet professionnel. Deux types de formation ont rempli cette exigence : « *Valoriser ses capacités* » et « *Construire son projet professionnel* ». Les autres actions de formation-insertion⁴ n'ont pas été retenues pour cette étude puisque les stagiaires sont tenus de choisir, avant l'entrée en formation, une filière professionnelle ; et le profil du formateur encadrant se rapproche de celui de moniteur professionnel.

Dans la construction de l'échantillon⁵ de formateurs, nous avons respecté un équilibre entre les débutants et les expérimentés⁶. Ainsi dix professionnels volontaires, œuvrant dans cinq organismes de formation⁷ différents, implantés dans la région Haute-Normandie, ont été contactés et interviewés entre juin 2009 et juillet 2010. Le guide d'entretien semi-directif abordait les thèmes suivants : le parcours professionnel et de formation du formateur, le métier de formateur, l'action de formation-insertion, les changements enregistrés dans la pratique du métier, l'évaluation de sa fonction et la présentation de l'organisme de formation. Les entretiens, d'environ une heure, se sont déroulés toujours dans l'organisme employeur, pendant le temps de travail. Enregistrés et retranscrits intégralement, ces entretiens ont été soumis à une analyse de contenu thématique permettant de dégager les points communs et les récurrences dans les discours.

4. Résultats

Les résultats que nous présentons permettent d'accéder à ce que les professionnels disent de leurs pratiques de formation-insertion, lors des quatre étapes clés de la formation : le recrutement, l'accompagnement à la construction du projet professionnel du stagiaire, le suivi du stagiaire en entreprise et l'exploitation de la période de stage en entreprise.

■ Le recrutement

L'analyse des données met en lumière le fait que les formateurs opèrent une sélection des futurs stagiaires. Lors du recrutement, les formateurs sont tiraillés entre un certain idéal de justice sociale et de traitement du public, celui de « donner à chacun sa chance » et la logique productive et marchande. D'une part, les formateurs tentent de privilégier les candidats ayant le plus besoin de cette formation (besoin de se resocialiser, de reprendre confiance en eux, de se réhabituer avec un rythme de vie, de s'orienter ou se réorienter). D'autre part, ils recrutent ceux qui témoignent d'un potentiel, la promesse d'une « productivité individuelle » (Frétigné, 2004). Donner une chance à celui qui a le plus besoin mais aussi à celui qui le mérite, à celui qui va

⁴ Les plateformes, les formations pré-qualifiantes, les chantiers d'insertion.

⁵ Nous n'avons pas opéré des choix selon les critères de sexe, d'âge ou d'emploi.

⁶ Nous avons interrogé autant des formateurs débutants (ayant moins de deux ans d'expérience dans le champ de la formation-insertion) que des formateurs expérimentés.

⁷ Quatre organismes associatifs et un organisme privé à but lucratif.

faire l'effort de s'intégrer dans un groupe et d'évoluer avec lui. En analysant le témoignage de certains formateurs, nous constatons que la formation n'est plus un droit ouvert à tous, un droit que la société ou l'Etat doivent aux chômeurs, face à leur incapacité de créer des emplois acceptables, face à une école qui, non seulement ne parvient pas à réduire les inégalités précoces entre les enfants, mais tend même à les renforcer (Duru-Bellat, 2006). Pour ces formateurs, le droit à la formation devient une chance ou plutôt une dernière chance qu'il ne faut surtout pas gâcher. Le bénéficiaire de l'action de formation est responsabilisé, les aides reçues sont soumises à une obligation de résultat (présence, « travail sur soi », changement de comportement), et les formateurs sont tenus de repérer les « profiteurs », ceux qui sont animés seulement par les subsides financiers accompagnant la formation ou par le statut de stagiaire de la formation professionnelle.

■ **La période de formation en centre**

Cette période est dédiée à la construction du projet professionnel. Comme l'explique Boutinet (1992), l'élaboration de n'importe quel projet ne peut se faire sans prendre en compte l'histoire personnelle de l'auteur du projet, l'environnement dans lequel il est immergé. Ainsi les formateurs ont développé des activités qui doivent permettre au stagiaire de mieux se connaître (ses qualités, ses défauts), de comprendre son passé, de se réapproprier son expérience de vie. Les ateliers de communication, notamment les séances de simulation d'entretien d'embauche, sont souvent filmés et s'inscrivent dans la démarche de découverte et de transformation de soi. Le langage utilisé, la posture, les gestes sont analysés collectivement et retravaillés afin de changer ce qui, à travers l'image renvoyée aux autres, pourrait faire obstacle à un contact positif. Les exercices proposés visent à apprendre au stagiaire à maîtriser ses émotions, à ne pas se laisser déstabiliser, au cours d'un éventuel entretien de recrutement, par les propos de ses interlocuteurs. Mais apprendre à se présenter, à raconter son histoire « *en essayant de se valoriser* », comme le conseillent fortement les formateurs, ne signifie pas que le stagiaire va entamer un processus de reconfiguration de ses expériences passées pour répondre à un « projet de soi » qui, d'ailleurs, demande du temps et du déploiement. En revanche, cela prouve que le stagiaire va fournir un travail de mise en adéquation avec des profils définis extérieurement et qu'il tentera d'intégrer les « procédures instituées d'auto-présentation » (Delory-Momberger & Biarnès, 2007).

La centration sur l'apprentissage de codes et de normes de comportement se fait au détriment d'une analyse approfondie de ses expériences de vie et pour reprendre une expression de Delory-Momberger (2007) d'un « appauvrissement du processus de construction de soi ». Les pratiques « d'analyse », décrites par les formateurs interrogés, se rapprochent de l'exploration « formelle » de type curriculum vitae ou mini bilan de compétences, évoqué par Bachelart (2002), en omettant que les événements vécus prennent sens uniquement à travers des récits toujours situés, contextualisés.

L'utilisation massive de tests⁸ vient aussi soutenir cette idée. Réalisés en collaboration avec des collègues, psychologues ou non, les formateurs justifient le recours à ces tests comme le moyen le plus efficace d'obtenir rapidement des informations fiables qu'ils pensent ne pouvoir être recueillies autrement. Dès lors, toute prescription faite ultérieurement devient légitime aux yeux du stagiaire, puisqu'elle repose sur les résultats des tests. Les formateurs rappellent que le passage des tests par les stagiaires se fait aussi dans le but de les préparer aux méthodes de recrutement (en formation ou en emploi). En réalité, le test remplace surtout une partie du travail d'itération entrepris par les stagiaires dans la recherche de compromis entre le possible et le souhaitable. Face aux contraintes institutionnelles, les formateurs se voient obligés d'accélérer le processus d'aller-retour entre le travail de conception (l'émergence de l'idée) et celui de matérialisation, de concrétisation (le croquis sur le papier) avant de se fixer sur un projet qui va rebondir à travers une réalisation. Vassileff (1997) relève que l'élaboration d'un projet en formation peut passer par plusieurs étapes (projets primaires, secondaires et tertiaires), mais la succession de ces étapes n'est pas linéaire, ni prévisible. Ainsi, plusieurs projets secondaires peuvent se succéder avant d'en arriver au projet tertiaire ou, au contraire, le projet final est

⁸ Tests d'évaluation des savoirs de base, d'intérêts professionnels, d'aptitude, de personnalité, de motivation, etc.

formulé dès le début de la formation. Alors, pour répondre à l'exigence imposée par les financeurs de ces formations, d'élaboration de projet dans un temps donné (3-4 mois), les formateurs incitent les stagiaires à formuler simultanément plusieurs projets professionnels.

Par ailleurs, nous avons remarqué que ces formateurs, comme d'autres professionnels de l'accompagnement dans et vers l'emploi (Balzani & al., 2008), mettent en avant le principe de réalité. Pour les formateurs interviewés, le projet professionnel doit être en adéquation avec les ressources du stagiaire (niveau de formation, qualités, capacités) et les opportunités du marché du travail (secteurs porteurs d'emploi) pour être envisageable. Ils défendent leur point de vue car il ne s'agit pas d'étouffer la créativité du projet mais d'éviter au stagiaire un nouvel échec, celui de bâtir un projet-leurre, utopique. Leur rôle est d'accompagner le stagiaire dans la prise de conscience du décalage entre ses premiers désirs, souvent irréalistes et la réalité économique du bassin d'emploi. Si un travail de deuil est à faire par le stagiaire, ils sont là pour faciliter la transition vers des choix plus raisonnables. En même temps, tous les formateurs insistent sur le respect du principe éthique qui guide leur action. Ce n'est pas à eux de décider du métier vers lequel le stagiaire va s'orienter, puisque l'individu ne va pas s'engager dans un projet si on lui refuse le sentiment de liberté de choix. C'est au stagiaire lui-même d'entreprendre les démarches de recueil d'information⁹ sur le secteur d'activité qui l'intéresse, sur les entreprises d'accueil potentielles. Cependant, nous avons constaté que les formateurs interviennent dans ce processus d'élaboration du projet à travers le jugement qu'ils portent sur le réalisme de celui-ci et ils influencent, volontairement ou pas, la prise de décision. Lorsque la contrainte institutionnelle pèse lourdement sur le formateur, celui-ci, même s'il a de nombreuses années d'expérience, n'a pas les moyens de laisser au stagiaire le temps de s'approprier sa propre histoire et se (re)mettre en projet. Et pourtant, au bout de quelques semaines passées en centre de formation, les stagiaires doivent faire un choix professionnel qui va être confronté à la réalité du terrain.

■ *La période de formation en entreprise*

Les formateurs sont conscients que la période de stage en entreprise est, pour le stagiaire, une véritable épreuve à dépasser. De ce fait, dans l'architecture du plan de formation, ont été intégrées des activités à visée préparatoire, d'accompagnement vers la recherche d'une entreprise d'accueil et des moments de suivi du passage en entreprise, afin de sécuriser le parcours de formation. Lors de la période de stage, les formateurs se réservent le droit d'intervenir, à tout instant, si le tuteur ne semble pas avoir compris le rôle de l'expérience en entreprise pour la formation du stagiaire, ou si le comportement du stagiaire ne correspond pas aux attentes de l'entreprise. Le suivi de la période en entreprise prend fin avec le bilan de stage. C'est un moment d'échange entre les trois acteurs de la formation en alternance qui vise principalement à faire une évaluation des aptitudes du stagiaire et à négocier, éventuellement, un contrat de travail. Néanmoins, les tuteurs sont rarement formés à la fonction tutorale et moins encore aux questions d'évaluation. Leurs remarques restent très générales et très subjectives. Pour aller au-delà du « rien à signaler », « bon élément », les formateurs guident la discussion en utilisant comme support une grille d'évaluation¹⁰, qui reste assez limitative en réduisant la complexité des situations professionnelles à des éléments d'appréciation sur l'acquisition des savoir-faire et des normes sociales. Les formateurs soulignent la difficulté d'évaluer l'activité du stagiaire en entreprise selon ces critères. Alors, ils incitent les tuteurs à donner des exemples concrets à la fois pour illustrer leur propos et pour les aider à formuler un « diagnostic » sur la capacité du stagiaire à exercer tel métier. Cependant, les formateurs sont conscients que ce diagnostic est construit de façon empirique et il reste à vérifier auprès des autres professionnels.

⁹ Consultation des fiches métiers, rencontre des professionnels, enquête métier, etc.

¹⁰ La grille d'évaluation est élaborée le plus souvent par l'organisme de formation.

■ *La phase d'exploitation de la période en entreprise*

Cette phase vise à analyser l'expérience vécue en entreprise et à en tirer des enseignements relatifs au projet professionnel. Les stagiaires sont incités à narrer l'expérience vécue, à livrer leur ressenti, à pointer les différences ou les ressemblances entre l'image du métier (construite dans le centre de formation) et la réalité de l'emploi occupé. Cependant, le discours des stagiaires, par rapport à leur expérience professionnelle, reste ancré dans la généralité des situations de travail. Il est surtout centré sur le « en quoi a consisté mon travail » et beaucoup moins sur le « comment je m'y suis pris pour le faire ». L'expérience est décrite sous l'angle du prescrit, de l'anticipable – la tâche et les conditions de la tâche, l'emploi et les conditions de l'emploi – et presque jamais sur celle de l'activité vivante, sur l'histoire en train de se construire. Les résultats de l'activité du stagiaire (les réussites ou les erreurs) prennent les devants sur le processus de production de son expérience professionnelle.

Pour Vergnaud (1996), il n'y aurait pas d'action efficace sans pensée, sans conceptualisation. Au fil de son expérience, l'individu apprend à sélectionner, dans les situations de travail, les informations pertinentes et à élaborer des catégories relativement fines qui vont lui permettre de prendre rapidement des décisions adéquates. Ainsi, afin de pouvoir organiser son action, s'ajuster à la singularité de chaque situation, il construit des schèmes. Ceux-ci sont définis comme une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations. Cependant, le schème n'est pas une unité rigide, il présente une certaine élasticité qui lui permet d'« engendrer des conduites relativement différentes en fonction des situations singulières auxquels il est amené à s'adresser. » (p.284). Présent dans toute action efficace de l'acteur, le schème fait partie intégrante des compétences professionnelles. Puisque celles-ci sont souvent implicites, les travailleurs ne sont que très peu conscients des schèmes qu'ils mettent en œuvre dans le feu de l'action. Alors la réussite en entreprise ne signifie pas que le stagiaire a compris les raisons de son succès, ni la part de sa conduite ou de celle des autres. Comme la compétence à une dimension collective, une action réussie ne garantit pas non plus, que les autres actions, entreprises par la même personne dans une autre situation, dans un autre environnement professionnel, vont être couronnées de succès. Et l'échec suppose que le stagiaire ne disposait pas d'un schéma tout fait, disponible ou qu'il lui est impossible de réorganiser, ici et maintenant, ses ressources pour affronter la nouvelle situation. Mais au lieu d'accompagner le stagiaire dans l'analyse de son activité en lui offrant la possibilité de prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif – de réinterroger la pertinence des catégories déjà élaborées et éventuellement d'en construire d'autres, donc de réorganiser ses connaissances – ou de sa capacité à mobiliser les « synergies collectives » (Schwartz, 2000), les formateurs utilisent d'autres techniques a priori moins pertinentes.

Pour illustrer nos affirmations, prenons quelques exemples de pratiques couramment rencontrées chez tous les formateurs interrogés. Lorsque les stagiaires partagent les problèmes surgis durant le stage, le formateur et les autres membres du groupe réagissent en général en rappelant des normes sociales et professionnelles ou en proposant des solutions alternatives.

Mais l'énoncé de ces normes ne dit rien sur le processus qui les a légitimées et pourquoi aujourd'hui, dans tel environnement, on considère telle règle évidente, qui « tient du bon sens ». Un rappel à l'ordre ne suffit pas pour que le stagiaire adhère à la règle. Schwartz (2000) précise que les normes existent seulement parce qu'il y a des hommes normatifs. L'humain ne se contente pas de subir les normes du milieu, il s'évertue, autant que possible, à être l'auteur de ses propres normes, c'est-à-dire à les réinterpréter, à les tordre de façon à se les approprier. Durive (2006) ajoute que « si la norme est expliquée en tant que telle, comme le résultat contestable d'une stratégie commerciale elle devient négociable. "Contestable" ne signifie pas bien entendu infondé ou indéfendable mais seulement ouvert à d'autres possibilités, préféré à un autrement toujours là au plan virtuel » (p.307). Le stagiaire peut, uniquement dans ces conditions, adhérer aux valeurs de l'entreprise, recréer la norme en synchronie avec celle de ses collègues de travail.

Un autre problème soulevé par cette technique apparaît quand le formateur demande à l'ensemble du groupe d'apporter des solutions aux épreuves affrontées par un stagiaire. Même si cette démarche semble intéressante, car elle permet à chaque stagiaire de prendre conscience qu'il existe plusieurs voies pour parvenir à un même dénouement, elle n'est pas très formative. Ce type de pratique, inscrite dans la pédagogie de la réponse, favorise uniquement le positionnement de problèmes et la recherche de solutions (Fabre, 1999). Produire un débat sur les solutions possibles ne va pas forcément faire évoluer le point de vue de l'apprenant puisque l'échange porte sur les opinions et non sur les questions fondamentales. En revanche, prendre le temps de construire le problème offre l'occasion au stagiaire de passer d'une opinion, une connaissance empirique à un savoir raisonné, et donc d'apprendre. D'autres études menées sur l'activité des apprentis ont mis en évidence que, lorsque ceux-ci devaient exprimer les contingences rencontrées dans la réalisation de la tâche, ils catégorisaient d'emblée le problème avant même d'avoir relaté les événements (Zeitler & Leblanc, 2005). L'ignorance du contexte précis dans lequel le problème a surgi, de l'enchaînement des événements, débouche, selon les deux chercheurs, sur « une discussion d'ordre général, très abstraite, de laquelle il est impossible de tirer un enseignement » (p.94). Dans ce cas, l'apprentissage comme processus de transformation de l'expérience peut être entravé car l'expérience vécue n'est ni analysée, ni problématisée.

Finalement, nous pouvons constater que le travail du stagiaire demeure une énigme pour le formateur en insertion. Ce qui nous amène à nous interroger sur l'effet formateur de ces séances de retour sur l'expérience.

Discussion

Le retour de la période en entreprise vise à mettre en dialectique les savoirs et les valeurs portés par les deux mondes de production de connaissance : celui de la formation et celui de l'entreprise. Il offre au stagiaire la possibilité de construire son propre savoir sur le travail, de révéler les débats de valeurs ayant traversé son activité, de s'approprier les micro-crétions (par exemple, la réorganisation des gestes et des déplacements) qui lui ont permis d'accomplir le travail demandé et attendu. Pour Fernagu-Oudet (2007), le « retour d'alternance » est une démarche de formation à part entière, seulement lorsque le stagiaire est « mis en situation de prendre du recul sur ses actes, et sur ce qui les fonde, sur le pourquoi du comment de ses choix d'action, de se déprendre du travail, voire de rendre explicite l'implicite de ses actes » (p.79). Nous sommes donc face à un paradoxe : d'une part les formateurs mettent en avant le rôle du retour d'expérience dans la valorisation de l'apprenant, dans le processus de construction ou de reconstruction de la confiance en soi ; d'autre part, les progressions réalisées en entreprise ne sont pas vraiment formalisées, une bonne partie des acquis reste dans l'ombre. Ainsi, l'alternance est laissée à la charge du stagiaire, phénomène rencontré dans d'autres dispositifs de formation en alternance (Chaix, 1993).

Au terme de cette recherche, nous pouvons remarquer que les innovations pédagogiques issues de l'analyse de l'expérience tardent à se répandre dans les actions de formation-insertion. S'agit-il d'une résistance au changement ou plutôt d'une méconnaissance des méthodes d'analyse ? L'utilisation de ces démarches nécessite des « savoirs pluridisciplinaires » alors que la précarité de leur statut freine leur appropriation. Les fluctuations et les aléas politiques empêchent peut-être aussi leur dissémination. L'exigence de résultats, de rendre visible leur travail et celui des stagiaires, encourage les formateurs à s'investir davantage dans des tâches, qui ne laissent des traces¹¹ que dans une analyse approfondie des expériences de travail en entreprise. L'analyse de l'activité produit des effets d'apprentissage et de développement plus profonds, mais elle requiert en contrepartie des connaissances théoriques, qui ne peuvent pas s'apprendre sur le tas. Si le formateur de l'insertion n'a plus de savoir disciplinaire à transmettre, il n'est pas dispensé pour autant de toute connaissance scientifique ou disciplinaire. Comme le souligne Durand, « *la recherche d'efficacité pratique est généralement peu sensible aux questions de cohérence épistémologique* » (2009, p.854). Pourtant, la méconnaissance des principes

¹¹ Réalisation du CV, LM, le contrat d'objectifs personnalisés, le rapport de stage, le « book professionnel et personnel », etc.

fondateurs des outils et concepts mobilisés dans leur activité professionnelle peut se révéler contreproductive. Dans notre échantillon, neuf formateurs sur dix ont débuté dans le métier sans détenir un diplôme de formateurs d'adultes. Si d'autres participants à l'enquête ont bénéficié d'une formation, celle-ci se résume à des modules sur des techniques¹². L'analyse de l'activité exige, de la part du formateur, une posture d'humilité que Durrive (2006) décrit ainsi : « *rester convaincu de ne rien savoir de défini sur les situations vécues par les gens concernés, maintenir une curiosité en éveil, se laisser déranger par un inconfort intellectuel permanent et fécond, se garder du sentiment d'avoir compris à l'avance les problématiques concrètes* » (p.96). A partir du moment où le formateur se place en position d'expert, il emprisonne l'activité du stagiaire dans une histoire qui s'écrit sans apercevoir le point de vue du personnage principal. L'expérience est toujours celle de quelqu'un et personne ne peut parler d'elle mieux que l'individu lui-même ; ni le formateur, ni le tuteur ne peuvent prétendre savoir comment le stagiaire a vécu son expérience. Ces éléments expliquent, en partie, pourquoi le temps et l'espace de mise à distance de l'expérience vécue en entreprise, demeurent insuffisamment exploités par ces formateurs.

Bibliographie

- ASTIER P., CONJARD P., DEVIN B., ORLY P. (2006), *Acquérir et transmettre des compétences*, Lyon, Anact.
- BACHELART D. (2002), « Approche critique de la "transitologie" socioprofessionnelle et dérivées des logiques d'accompagnement », *Education permanente*, n°153, p.109-118.
- BALZANI B., BERAUD M., BOULAYOUNE A., DIVAY S., EYDOUX A., GOUZIEN A. (2008), *L'accompagnement vers l'emploi : acteurs pratiques, dynamiques*, Rapport final pour la Dares.
- BOURGEOIS E. (2003), « La formation en situation de travail : aspects cognitifs et motivationnels », *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*, J.-L. Guyot, C. Mainguet, B. Van Haeperen (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.235-258.
- BOUTINET J.-P. (1992), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOUYSSIERES P. & MULIN T. (2004), « Formateurs de Midi-Pyrénées et formation de formateurs : pratiques, attentes et représentations professionnelles », *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n°11, p.105-117.
- CASTRA D. (2003), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHAIX M.-L. (1993), *Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris, L'Harmattan.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DELORY-MOMBERGER C. & BIARNES J. (2007), « Introduction : insertion, biographisation, éducation, champs et problématiques de l'insertion », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°36/1, p.5-7.
- DEMAZIERE D., DARMON I., FRADE C., HAAS I. (2004), « Formés et formateurs face à la "double contrainte" des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée », *Formation Emploi*, n°85, p.57-74.
- DURAND M. (2009), « Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions », *Encyclopédie de la Formation*, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbala (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.827-856.
- DURRIVE L. (2010), « L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale », *Travail et apprentissage*, n°6, p.25-45.
- DURRIVE L. (2009), « L'ergologie et la production de savoirs sur les métiers », *L'activité en dialogues*, Y. Schwartz & L. Durrive (dir.), Toulouse, Octarès, p.101-162.

¹² Il s'agit, de quelques séances sur les méthodes pédagogiques (pédagogie par objectif, individualisation, raisonnement logique) et de développement personnels (aide au développement vocationnel de la personne), sur le droit à la formation, etc.

- DURRIVE L. (2006), *L'expérience des normes : formation éducation et activité humaine*, Thèse de doctorat, Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- DURU-BELLAT M. (2006), « L'exemple du mérite à l'école », *Problèmes politiques et sociaux*, n°949-950, Paris, La Documentation Française, p.35-36.
- FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FERNAGU-OUDET S. (2010), « Former dans l'environnement : les formations en alternance », *Education permanente*, n°183, p.95-112.
- FERNAGU-OUDET S. (2007), « Pour une alternance apprenante à l'université », *Education permanente*, n°173, p.67-81.
- FOUQUET A. (1998), « Travail, emploi et activité », *La lettre*, n°52, CEE, 11 pages.
- FRETIGNE C. (2004), *Une formation à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI M. (1993), « L'alternance et ses modalités », *Actualité de la formation permanente*, n°130, p.89-130.
- KOKOSOWSKI A. (1994), « Les formateurs pour public jeunes », *Les métiers de la formation*, F. Gérard (dir.) Paris, La Documentation française, p.181-188.
- KUNEGEL P. (2006), *Tutorat et développement des compétences en situation de travail*, Thèse de doctorat, Cnam, Paris.
- LEAUTE M. (1991/1992), « Le terrorisme du projet », *Education permanente*, n°109/110, p.71-77.
- MAYEN P. (2006), « Transmission en situation de didactique professionnelle », *Transmission des savoirs professionnels en entreprise*, CEE, Actes du séminaire : Vieillesse et travail, année 2005, Rapport de recherche n°36, CREAPT-EPHE, p.111-117.
- MAHLAOUI S., CADET J.-P., ROUSSEAU M. (2008), « Analyser les métiers en entreprise pour gérer les mobilités », *Bref Céreq*, n°249, p.1-4.
- PARIAT M. (2004) *Les représentations que les formateurs se font de leur rôle professionnel, noyau central d'une identité de métier*, Habilitation de diriger des recherches, Université Paris V- Renne Descartes.
- RIOT L. (2003), *Constitution et traitement d'une population : les jeunes en difficulté d'insertion*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII.
- RUSSIER J.-P. (1998), « La formation au sein des dispositifs jeunes, une adaptation sociale ? », *Les professions de l'éducation et la formation*, R. Bourdoncle & L. Demailly (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, p.139-146.
- RUSSIER J.-P. (1995), « Les techniques d'insertion : intégration ou désintégration sociale? », *Education permanente*, n°125, p.10-112.
- SCHWARTZ Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education permanente*, n°158, p.11-23.
- SCHWARTZ Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès.
- VASSILEFF J. (1997), *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chroniques sociale.
- VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.277-292.
- ZEITLER A. & LEBLANC S. (2005), « L'analyse de pratique : une transformation du travail des formateurs ? », *Education permanente*, n°164, p.91-104.

La formation des enseignants recourant aux dispositifs audio-visuels : analyse des configurations d'activité chez des fonctionnaires stagiaires

Lionel Roche & Nathalie Gal-Petitfaux¹

Résumé

Cet article a pour objectif, à travers une étude de cas, de présenter les modes d'appropriation d'un dispositif de formation des enseignants ayant recours au support audio-visuel. L'étude envisage les situations de formation intégrant un dispositif audio-visuel comme des situations d'interaction entre un individu, un collectif et un artefact. L'analyse porte sur les configurations d'activités produites par les formés c'est-à-dire les formes auto-organisées d'interaction individu-environnement social et matériel. Les résultats révèlent différents types de médiation instrumentale développés par les formés, offrant des aides au développement professionnel.

En France, la réforme de la maîtrise de la formation des enseignants mise en place dès 2010 a entraîné une remise en question des dispositifs de formation. Afin de répondre au référentiel de compétences professionnelles à acquérir défini par l'arrêté du 12 mai 2010, les formations se doivent de préparer des enseignants capables d'organiser « *le travail et l'espace de la classe* », mais aussi « *d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations* ». Ainsi, la question du rôle de l'analyse de pratique comme moyen de développement professionnel s'est très rapidement posée dans le cadre de ces nouveaux dispositifs de formation. Ces derniers renvoient à « *la mise en place d'organisations, de moyens susceptibles de susciter l'activité des sujets en référence à des objectifs affichés* » (Barbier, 2009). Le dispositif peut être envisagé sous deux angles (Delarue-Breton, 2011) : comme un ensemble de ressources ou dispositions matérielles au sens large (temps, individus, objets, etc.) organisées par l'homme pour permettre une formation ; comme l'acte même de « *disposer* ». Le potentiel formatif du dispositif réside alors dans l'acte d'appropriation qu'en font les acteurs, dans la façon dont ils en disposent pour agir, pour penser, pour se transformer.

Plusieurs courants de recherche se sont intéressés à l'étude de l'usage des objets dans le cadre d'activités collectives, notamment dans les contextes de l'enseignement et de la formation. Premièrement, Rabardel (1995) propose une approche anthropologique des objets techniques et des systèmes technologiques, qui influence de nombreuses recherches contemporaines en didactique professionnelle. Cet auteur différencie l'artefact (c'est-à-dire l'objet) de l'instrument, ce dernier renvoyant à l'expérience que possède l'acteur de l'usage de l'objet. « *Chaque outil remplit généralement sa ou ses fonctions prévues par les concepteurs mais aussi d'autres fonctions développées par les opérateurs* » (Folcher & Rabardel, 2004). Cette citation exprime l'idée que l'objet trouve son sens dans la fonction qui lui est assignée, et en dehors de l'action que produisent les individus en l'utilisant. Alors que l'instrument, lui, n'existe que du point de vue de l'action et de l'usage qu'en fait l'acteur. Il est conçu comme intermédiaire entre l'acteur et l'objet : l'usage de l'objet fait émerger des « *genèses instrumentales* » (Rabardel, 1995) qui spécifient des processus d'appropriation des objets par les utilisateurs conduisant à des transformations de l'objet et de l'action des acteurs. Deuxièmement, les approches de *l'action située et de la cognition sociale distribuée* (Hutchins, 1995 ; Suchman, 1987) considèrent les objets en tant qu'artefact cognitif et médiation sociale. Un artefact est un instrument, outil ou dispositif naturel ou artificiel, qui offre un ensemble de ressources pour organiser et exécuter des

¹ Lionel Roche, doctorant, et Nathalie Gal-Petitfaux, maître de conférences Habilité à Diriger des Recherches, Laboratoire ACTÉ, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.

actions humaines. Les auteurs défendent l'idée que c'est à travers son interface que l'artefact permet de seconder l'action et les fonctions cognitives qui lui sont afférentes. Norman (1993) montre qu'un artefact présente une « *représentation de surface* » qui délivre des symboles saillants et joue un rôle dans la sensibilité perceptive : par ses propriétés physiques, il rend certains indices plus saillants, simplifie le contexte pour mieux orienter la perception, et faciliter l'interprétation des événements, guider l'exécution d'une action. Ainsi, les propriétés physiques de l'artefact facilitent certaines opérations de computation (attention, raisonnement, mémoire), allègent la charge mentale, aident à explorer l'environnement et amplifient de ce fait les ressources pour l'action. Ces recherches s'intéressent également aux objets en considérant leur rôle de médiation sociale, c'est-à-dire leur participation à la construction d'un contexte mutuellement partagé (Salembier & Zouinar, 2004). Troisièmement, les approches culturalistes s'intéressent au rôle médiateur des objets dans la transmission de la culture (Simondon, 1958) et la construction des dynamiques sociales (Blandin, 2002 ; Latour, 1994). Les objets incarnent à la fois le produit d'une culture (par exemple, les identités sociales, les formes de significations partagées) et son processus de construction.

Un des moyens de comprendre ce que des individus apprennent, et comment ils apprennent, lorsqu'ils sont confrontés à un dispositif audio-visuel dans un environnement collectif de formation, consiste alors à s'intéresser aux genèses instrumentales qu'ils construisent en situation de formation. Il s'agit d'étudier l'usage que les formés font de cet environnement collectif instrumenté, c'est-à-dire les potentialités de formation (cognitives, perceptives, relationnelles) qui s'actualisent lorsque les individus interagissent avec le dispositif. Ces potentialités émergentes permettent de comprendre comment ils s'approprient le dispositif pour se former.

Dans le cadre de la formation des enseignants, une diversité de dispositifs d'analyse des pratiques de classe existe. On peut néanmoins les regrouper en deux grandes catégories : ceux valorisant des ateliers de pratiques réflexives sans recourir à des supports audiovisuels (Blanchard-Laville & Nadot, 2004), méthode de « *remise en situation par les traces matérielles* » (Theureau, 2010), speed-tutoring (Duret, Rousseau & Trehet, 2009), et ceux ayant recours à la vidéo comme moyen de formation par l'observation et l'analyse réflexive de l'expérience professionnelle, tels que l'autoscopie (Ponnamperuma, 1980), l'utilisation de plate-formes de ressources en ligne (Plate-forme « Néopass@ction » (Ria, 2010) ; plate forme « Tenue de classe, la classe côté professeur », CNDP, 2010), l'auto-confrontation simple ou croisée (Faïta, 2007). Méard & Bruno (2004) recensent à ce propos différents dispositifs ayant recours à la vidéo : ceux basés sur l'auto-analyse de sa pratique par la vidéo ; ceux basés sur l'analyse d'une séance d'un pair par la vidéo, c'est-à-dire la confrontation aux traces de l'activité de quelqu'un d'autre ou allo-confrontation (Falzon & Mollo, 2004) ; et ceux basés sur l'analyse de séquences vidéo orientés par un thème. C'est ce dernier type de dispositif que nous allons étudier.

Notre étude relève d'une première année de doctorat. Elle envisage les situations de formation recourant à un dispositif audio-visuel comme des situations d'interaction entre un individu, un collectif et un artefact. Notre problématique porte sur la question de l'appropriation de l'artefact à des fins de formation dans le cadre d'une séquence collective de micro-enseignement dite de « *vidéo-exploration* » (Mottet, 1997) : comment les individus s'approprient ce dispositif pour se former ? Cette question principale se décline comme suit : peut-on repérer des étapes-clés du processus d'appropriation ? Quels types de médiation instrumentale sont développés par les formés ? Cette question nous amènera donc à étudier les formes d'interaction dispositif audiovisuel/formé/collectif de formés émergeant de cette confrontation. Notre étude s'inscrit parmi les recherches s'intéressant aux environnements collectifs de formation, instrumentés par des ressources matérielles et à leurs effets en termes de transformations opérées chez les acteurs. Elle privilégie une approche « *activité* » centrée sur l'analyse du couplage artefact/acteur et prenant pour objet l'ensemble des transformations qui donnent lieu pour un acteur à expérience, c'est-à-dire à des significations (Meuwly-Bonte & Roublot, 2010). Selon cette approche, la notion d'artefact ne préjuge nullement du caractère « *aidant* » d'une ressource et, par conséquent de l'usage que ces éléments matériels peuvent induire pour les formés. L'enjeu est donc double : contribuer à la théorisation des démarches d'analyse de pratique en vidéoformation et envisager en retour une transformation du dispositif de formation. Nous

tenterons ainsi de répondre à la question soulevée par MacDougall (2004) : « *Qu'est-ce que des images peuvent transmettre que des mots ne puissent pas communiquer ?* » En effet, au regard du référentiel de compétences professionnelles (2010), l'enseignant doit être capable de se former et d'innover, de « *faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement* ». L'usage de dispositifs audio-visuels peut permettre des apprentissages relatifs à l'atteinte de cette compétence que nous tenterons de mettre en évidence.

1. Cadre théorique

Cette étude, relevant de l'anthropologie cognitive, est conduite selon l'hypothèse de l'action située (Suchman, 1987) et de la cognition située (Hutchins, 1995 ; Norman, 1993). Six postulats orientent cette approche située de l'action et de la cognition (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron, & Adé, 2010).

Premièrement, toute action humaine est conçue comme située, c'est-à-dire inscrite dans un contexte spatial, matériel et social particulier qui participe à sa construction. Dès lors, l'action de formation doit être étudiée *in situ*, en prenant en compte l'ensemble des conditions environnementales, humaines et matérielles au sein duquel elle émerge. Envisager l'action comme un couplage action/situation permet d'envisager l'environnement comme étant « porteur » de ressources pour l'action et ayant un rôle structurant de l'activité des formés selon leurs intentions *in situ* (Norman, 1993).

Deuxièmement, l'action est autonome au sens où elle possède des propriétés d'auto-organisation. Elle consiste en un couplage structurel asymétrique entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). Ce couplage est asymétrique au sens où c'est l'acteur qui spécifie seulement ce qui est pertinent pour lui, de son point de vue, à l'instant considéré, c'est-à-dire qui construit son monde propre perçu subjectivement. En d'autres termes, ce couplage donne lieu à une expérience vécue pour les acteurs, c'est-à-dire à des significations par lesquelles ils construisent leur action et son déroulement. Dans ce sens, un monde propre n'existe pas objectivement indépendamment de l'acteur, mais plutôt selon les significations subjectives que l'acteur lui attribue en s'y confrontant.

Troisièmement, la manière dont l'acteur construit son propre monde subjectif est liée à la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence. L'action individuelle est donc toujours « individuelle-sociale » en raison du fait qu'elle est ontologiquement conçue comme « *à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui* » (Theureau, 2006) et que « *autrui appartient au couplage structurel* » de tout acteur (Theureau, 2006).

Quatrièmement, le fait de dire que l'action en situation est une construction de significations signifie qu'elle manifeste des connaissances acquises et en construit de nouvelles. Ces connaissances se construisent dans et par l'action et sont, de ce fait, incarnées. Leur caractère concret s'explique par le fait qu'elles sont mobilisées dans l'activité selon leur efficacité pratique *in situ*.

Cinquièmement, l'activité se transforme en continu en lien avec la dynamique de la situation qui, elle, évolue constamment au gré des interactions individu/collectif d'individu/artefact. Ainsi, l'action est un cours d'action et un cours de significations.

Sixièmement, la matérialité de la situation joue un rôle d'artefact (Norman, 1993). Elle est source de genèses instrumentales structurant la construction *in situ* de l'action (Rabardel, 1995).

S'intéresser à l'activité dans une approche anthropologique consiste à prendre en compte simultanément les dimensions comportementales, perceptives, cognitives, affectives, culturelles et sociales constitutives de l'activité d'un acteur engagé dans une situation de travail. Notre étude

s'inscrit dans le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) qui s'attache à étudier l'activité à deux niveaux d'organisation à la fois autonomes et complémentaires : le niveau des activités individuelles-sociales des acteurs (c'est-à-dire le cours d'action individuel-social des acteurs) munis de leurs interfaces situationnelles (Theureau, 2006) et le niveau des activités sociales-individuelles (c'est-à-dire l'articulation des cours d'action des acteurs).

Le cours d'action individuel-social des acteurs intègre le cours d'expérience des acteurs et un ensemble de caractéristiques pertinentes de la situation dites « extrinsèques » (par exemple, matérielles) qui sont en relation avec son activité individuelle. Le cours d'expérience des acteurs correspond à la manière dont l'acteur construit une situation *significative pour lui*, intégrant l'action des autres acteurs.

L'articulation des cours d'action des acteurs consiste à analyser les relations d'interdépendance dans lesquelles les individus sont engagés et les processus par lesquels ils co-construisent et coordonnent leurs actions individuelle-sociales (par exemple, des processus de partage de connaissances). Il s'agit d'identifier des configurations d'activité, c'est-à-dire des formes auto-organisées d'interaction individu-environnement social et matériel (Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand, 2009). En d'autres termes, l'enjeu est de mettre à jour : a) différents niveaux d'interdépendance individuelle et inter-individuelle, ou points d'articulation entre les activités individuelles médiées par l'artefact ; b) qui participent à la façon dont les individus agissent, pensent, ressentent, perçoivent ; et c) qui reflètent des propriétés partagées ou typiques entre les acteurs. L'objet de notre analyse concernera donc les configurations d'activité.

2. Méthode

Les participants sont des fonctionnaires stagiaires du second degré (lauréats du Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire), dans le cadre de la formation initiale. La situation de formation analysée fait partie d'une formation massée de trois semaines dont le but était de favoriser un développement professionnel sur les thématiques suivantes : prise en main de la classe, mise au travail des élèves, et gestion de l'hétérogénéité des élèves. Les enseignants étaient tous en poste en collège, et enseignaient différentes disciplines. L'étude de cas présentée ici est conduite avec une fonctionnaire stagiaire en musique, que nous nommerons FS (possédant une expérience de deux années d'enseignante vacataire en histoire-géographie). Le choix de FS s'est fait au regard de ses expériences vécues dans deux disciplines différentes afin de percevoir l'intérêt d'apports pluridisciplinaires. Nous analysons ici les configurations d'activité qui émergent de l'interaction entre l'enseignante et un dispositif collectif de vidéo-formation. L'étude intègre les deux niveaux d'analyse : le cours d'action de l'enseignante et l'étude de l'activité collective au sein du groupe de stagiaires.

■ Dispositif audiovisuel

Le dispositif étudié était un dispositif de formation par l'observation d'un extrait vidéo, issu d'un reportage télévisé. Cet extrait présentait un épisode de classe où un enseignant débutant en français prenait la suite d'un enseignant chevronné dans une classe dite « difficile », alors que le début de la leçon avait été assuré par le titulaire. Il s'agissait d'une forme de micro-enseignement dite de « vidéo-exploration » (Mottet, 1997) visant deux objectifs : a) susciter un questionnement sur la manière d'enseigner, en lien avec le thème précis de la prise en main de la classe, la mise au travail de la classe et la gestion de l'hétérogénéité des élèves ; b) confronter les formés à des problèmes professionnels typiques du métier déjà rencontrés ou jamais vécus (à travers une séquence vidéo non référée à leur discipline).

La séquence de formation durait une heure trente et s'organisait en quatre temps : a) un temps de visionnage libre de l'extrait vidéo ; b) un temps libre d'échanges formés/formés où le rôle du formateur était de laisser la parole circuler tout en contrôlant sa distribution ; c) un re-visionnage de certains passages de l'épisode avec ou sans arrêt sur image afin d'insister ou de développer

certaines points ; d) et un bilan assuré par le formateur pour synthétiser les idées à retenir et aider les stagiaires à identifier des liens de signification. Notre étude s'intéressera aux trois premiers temps de la formation (Figure 1).

Figure 1 - Organisation spatiale et matérielle du dispositif de formation



■ **Recueil et traitement de données**

Les données recueillies portent sur les traces observables de l'activité en situation de formation et permettent de renseigner l'engagement de FS dans le dispositif, la manière dont elle se sent concernée par la vidéo support, et les analyses critiques émergentes de la situation de visionnement et de formation. Deux types de données ont été recueillies afin de caractériser les actions de FS :

a) un suivi ethnographique de FS en situation de formation, à l'aide d'un enregistrement audiovisuel, a permis de relever des traces de ses comportements (regards, sourires, hochements de tête, recherche visuelle d'approbation auprès des autres stagiaires), de ses interactions avec le formateur et avec les autres formés (regards échangés, clin d'œil, sourire, petits signes) ainsi que les interactions entre formés ;

b) des données issues d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2006) ont permis de rendre compte de l'expérience vécue par la stagiaire, c'est-à-dire des significations qu'elle construisait par l'utilisation de l'artefact. Les entretiens visaient à confronter la stagiaire aux traces audiovisuelles de son activité en situation de formation en décrivant ses préoccupations (« Qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment-là ? »), ses perceptions (« A quoi fais-tu attention ? Qu'est-ce que tu remarques ? »), les émotions qu'elle ressentait (« Que suscite cet épisode chez toi ? Quel ressenti as-tu ? ») et des interprétations (« Qu'évoque ce passage de la vidéo pour toi ? A quoi tu penses à ce moment-là ? »).

Le traitement des données a été réalisé en trois temps : une description des comportements de FS à partir du suivi ethnographique et des enregistrements audiovisuels ; une analyse des significations qui accompagnaient son activité lorsqu'elle était confrontée au dispositif de formation ; et une description des comportements des formés à partir du suivi ethnographique et des enregistrements audiovisuels. La description de l'activité de FS en formation a donné lieu à des tableaux à quatre colonnes : la première correspondait au décours temporel de l'atelier d'analyse de pratique ; la seconde mettait en évidence les actions (regards, sourires, hochements de tête, recherche visuelle d'approbation auprès des autres stagiaires) de FS durant le visionnement de la vidéo ; la troisième concernait les communications (FS/formateurs/formés) au cours de l'analyse de pratique et la quatrième indiquait les verbalisations de FS lors de

l'entretien d'auto-confrontation. A travers l'étude de cas présentée, nous souhaitons illustrer nos résultats quant aux cours d'action individuel-social, en rendant compte des dimensions comportementales, ainsi que les dimensions sémiotiques (c'est-à-dire les significations), perceptives et affectives qui structurent l'activité de FS en situation de formation.

3. Premiers résultats

Plusieurs pistes de résultats ressortent de nos premières expérimentations. Elles révèlent une dynamique d'appropriation de l'artefact qui s'exprime chez les formés par une phase d'engagement émotionnel et d'acceptation de l'artefact, une phase de distanciation et de compréhension et une phase de transformation par la construction de nouveaux possibles. Cette dynamique d'appropriation du dispositif de vidéo-formation fait ressortir quatre types de médiation instrumentale (Folcher & Rabardel, 2004 ; Rabardel & Samurçay, 2001). La première est une médiation épistémique orientée vers la connaissance du dispositif : ce dernier est vécu comme une source de connaissance grâce à certaines propriétés pertinentes pour les formés. La deuxième est une médiation réflexive orientée vers le sujet lui-même : le dispositif aide le formé à conceptualiser sa pratique et à construire son identité d'enseignant. La troisième est une médiation interpersonnelle ou collaborative : la dimension collective du dispositif favorise la confrontation d'expériences, l'émergence de significations partagées à propos de l'agir de l'enseignant dans la classe et la construction de « règles du métier ». La quatrième est une médiation pragmatique orientée vers la transformation de l'action en classe. Nous présentons ces différentes médiations instrumentales en nous attachant d'abord à rendre compte du niveau de l'activité individuelle-sociale des formés ou formes d'interaction formé/artefact : ce niveau sera illustré par l'étude de cas de la stagiaire FS. Puis, nous aborderons le niveau de l'activité collective ou formes d'interaction formé/collectif/artefact.

■ *L'activité individuelle-sociale du formé*

- *Des caractéristiques du dispositif vécues comme pertinentes et stimulantes par le formé*

L'analyse du cours d'action individuel-social des formés révèle que les dimensions subjectives sont constitutives du rapport des formés à l'artefact vidéo. Leur engagement et leur acceptation de la situation de vidéo-formation proposée sont liées à plusieurs propriétés que le formé perçoit comme nécessaires pour se former à la pratique en classe.

Premièrement, le formé pointe l'attrait du support-vidéo en question pour s'engager dans l'analyse de pratique à condition qu'il favorise un épisode de classe court, ciblant une thématique précise plutôt qu'une séquence longue non ciblée. Paradoxalement, pour lui, la durée courte et la thématique ne bloquent pas l'analyse réflexive mais au contraire la facilite. L'extrait suivant concerne la fin de la première séquence de visionnage.

Chercheur : « *Au niveau du temps, c'est des vidéos qui durent quoi cinq minutes... c'est un temps qui te paraît adapté ?* »

FS : « *Au début ce qui m'a gêné c'est le fait que ce soit des séquences montées, on ne sait pas exactement d'où on vient, quelles sont les étapes, moi je trouve ça dommage que ce soit des vidéos montées, après je comprends qu'on ne peut pas passer une heure de cours mais du coup peut-être des vidéos moins longues ça serait mieux* » (gêne se traduisant par une inclinaison de la tête de FS, cette dernière portant sa main au menton).

Deuxièmement, bien que les formés soulignent l'intérêt d'une thématique pour enclencher l'analyse de pratique, ils évoquent pour autant que le mode de saisie de la vidéo ne doit pas être orienté.

FS : « *Ce qui m'avait gêné dans cette vidéo, c'est le montage et la voix off qui explique et qui peut-être oriente notre façon de voir ce qui se passe [...] la voix off et le montage ça me gêne par rapport à la véracité* ».

Troisièmement, le dispositif vidéo a une portée émotionnelle sur les formés susceptible de faciliter leur implication dans la situation de formation. Cette implication est liée au fait que le dispositif renforce le caractère ostensif de leur activité d'enseignement en classe. Il permet au formé de se plonger dans une expérience de pratique de classe, de favoriser le rappel immédiat d'expériences vécues par la proximité de ce qui est donné à voir dans l'extrait filmique. Il génère alors une activité de comparaison chez les formés et les rassure par la proximité entre les situations filmées et leur vécu en tant qu'enseignant (Paquelin, 2004).

FS : « *C'est plus concret en fait, on est vraiment plongé dans une expérience différente alors que si on est sur du power-point, c'est plus intellectuel, plus dans la réflexion et moins dans le concret [...] ça ancre dans le quotidien, ça aide à ancrer dans notre quotidien en fait la vidéo* » (recherche visuelle d'approbation auprès des autres stagiaires, reconnaissance d'une situation concrète, réelle, non fictionnelle).

Ces résultats invitent à conclure qu'en fonction du caractère plus ou moins cadré de l'exploitation des extraits de film peuvent finalement se produire soit des résistances affectives et cognitives, soit à l'inverse des processus de réélaboration de sa propre expérience comme l'ont montré Linard & Prax (1984).

- *Formes d'activités construites par le formé lors de sa confrontation au dispositif*

Au cours de sa confrontation au dispositif, FS a développé différentes formes d'activités qu'elle a explicitées lors de l'entretien. Pour elle, la vidéo lui permet en premier lieu de s'immerger dans la classe, de ressentir corporellement ce qui s'y passe. Cette expérience professionnelle réincarnée conduit à favoriser son explicitation par le formé, ainsi que sa prise de distanciation et sa conceptualisation.

Premièrement, la vidéo contribue à déclencher une expérience mimétique de nature corporelle. Pour FS, observer un épisode vidéoscopé conduit à ressentir, c'est-à-dire « saisir » le temps, l'espace, les déplacements, les gestes, les paroles. Elle évoque la réminiscence d'évènements vécus grâce à ses propriétés figuratives (images, son, temporalité synchrone avec la temporalité du vécu) et, par projection, plonge le formé dans le vécu d'une expérience non vécue.

FS : « *Ca permet d'avoir vraiment une vision complète des situations, le temps, l'espace, les déplacements, le bruit [...] C'est toujours plus formateur de regarder, qu'il y ait le son de la classe, des chaises...* ».

Deuxièmement, en déclenchant une anamnèse chez les formés et en suscitant des émotions antérieurement ressenties ou non, elle déclenche chez eux un travail réflexif sur la signification de l'expérience observée. Cette distanciation est une étape où le formé s'approprie le dispositif pour exprimer et saisir le sens de l'expérience vidéoscopée ainsi que de sa propre expérience. Par exemple, les formés se sont appropriés des difficultés qu'ils avaient eux-mêmes rencontrées : ils les reconnaissent, en prennent conscience, les acceptent et leur construisent un sens. Parmi ces difficultés ressortent notamment les dilemmes chez l'enseignant, c'est-à-dire des préoccupations contradictoires qui l'animent en permanence en classe comme le dilemme activité collective/sanction des transgressions individuelles : par exemple, sanctionner une transgression de règles et interrompre la participation des élèves, ou bien maintenir et entretenir cette participation et ignorer la transgression.

Chercheur : « *A la place de l'enseignant tu n'aurais pas relevé et tu aurais suivi le déroulement du cours ?* »

FS : « *Non je n'aurais pas relevé, j'aurai continué... ou un geste, un regard, lui faire sentir que je ne suis pas dupe et que j'ai vu ce qu'il faisait, continuer le cours et s'il continue là peut-être faire quelque chose de plus...* ».

Un autre dilemme professionnel relatif à la mise au travail des élèves a émergé au cours de l'entretien : il portait sur l'alternative « faire entrer dans la tâche les plus agités » ou « faire apprendre les élèves déjà engagés dans la tâche ».

FS : « *Je me focalise sur les plus agités pour les mettre plus en activité que ceux qui sont un peu plus tranquilles, ça fait aussi parti de mes regrets... de ne pouvoir passer du temps avec les plus calmes et de passer du temps avec les plus agités. Après il y a peut-être d'autres élèves dans la classe qui sont performants mais ils sont justes timides, plus calmes, et moi ça m'embête de ne pas passer du temps avec eux* ».

De plus, la vidéo amène également le formé à s'interroger sur son propre développement professionnel et sur la manière de le construire. Elle l'aide à reconstituer l'historique de son parcours en reconnaissant des étapes, des acquis et des progrès par lesquels il est lui-même passé. FS se remémore certaines de ses erreurs et considère que le dilemme vécu par l'enseignant (présenté à la vidéo) fait partie du développement professionnel de tout enseignant débutant, « d'un processus de progrès ».

FS : « *C'est vrai que c'est rassurant de voir un prof qui se galère un peu, qui se trompe, quelque part c'est rassurant... là on sent qu'on est dans un processus de progrès quoi, oui, que ce n'est pas terrible maintenant mais qu'ensuite on va avancer quoi* ».

Enfin, l'observation de l'activité vidéoscopée d'un tiers sert aussi, au formé, de révélateur pour sa propre pratique en lui permettant de repérer des problèmes professionnels qu'il reconnaît comme identiques d'une matière à une autre mais dont il n'avait pas conscience. La vidéo crée une sorte d'effet de surprise quant à la façon dont l'enseignant traite ces problèmes d'une discipline à l'autre et elle lui permet de réinterroger ses propres façons de fonctionner dans sa propre discipline. Ce résultat montre que le dispositif est source d'apprentissage à travers un processus de validation-invalidité de connaissances expérimentées.

Chercheur : « *Le fait de voir un enseignant dans une autre discipline que la tienne, sur la gestion de classe ça t'apporte quoi ?* »

FS : « *L'autre discipline, c'est vrai que... on a toujours des petits, des éléments, de méthode ou de gestion de classe, de base à tirer [...] sachant qu'il n'y a pas la réponse absolue mais après chacun peut s'approprier tel outil ou tel outil, mais effectivement pour des activités ciblées* » (hochement de tête de FS lors du visionnement de la séquence vidéo, au moment où l'enseignant interpelle deux élèves bruyants et les regarde avec insistance).

L'outil permet alors le rapprochement d'expériences et l'identification, dans l'analyse de pratiques, de traits à la fois de typicalité et de singularité entre les disciplines scolaires ; et ce rapprochement apparaît comme une source de développement professionnel.

■ **L'activité collective et les formes d'interaction formés/artefact/collectif**

L'organisation spatiale du dispositif (positionnement en « U » des stagiaires, positionnement du formateur, et des formés par rapport à la vidéo projetée) et temporelle (présentation de la vidéo, visionnage et retour sur celle-ci) induit deux types de médiations : une médiation collaborative (permettant la construction d'un partage d'expériences) et une médiation pragmatique (construction de règles du métier et transformation des pratiques professionnelles).

- *L'interaction artefact audiovisuel/collectif de formés comme médiation collaborative*

La disposition spatiale des formés (organisation en « U ») par rapport au mur servant de support de diffusion (Figure 1), permet de capter l'attention de tous et de favoriser les échanges entre les stagiaires (Figure 2).

Figure 2 - Organisation des échanges lors du temps post-visionnage



L'usage de la ressource audiovisuelle a conduit à initialiser un processus d'explicitation par les formés de leur propre expérience, de création d'un espace intersubjectif et de co-construction de significations partagées. Une des émotions suscitées par le visionnage de la vidéo renvoie à une déculpabilisation de l'ensemble des formés quant à leurs difficultés à instaurer un cadre de travail dans la classe (« *C'est rassurant de voir un prof qui se galère un peu* ») et à la constitution d'une base d'expériences partagées, créant une relation de confiance entre les formés. La vidéo rassure et questionne les stagiaires sur les gestes professionnels à mettre en place. En évoquant des moments inconfortables ou « dilemmatiques » vécus par un autre enseignant durant les situations de classe, elle permet ainsi à chacun des stagiaires de prendre plus facilement la parole, d'initier des échanges, de construire du sens par l'interprétation conjointe autour d'un objet commun de discussion. Cette construction collective d'un savoir partagé repose aussi sur des communications non verbales, des regards échangés lors du temps de visionnage de la vidéo, comme si de façon non verbale se construisait une « communauté de pratique » basée sur la connivence. Par exemple, les deux altercations verbales entre l'enseignant et un élève présentées dans la vidéo à la septième minute et à la neuvième minute, avaient généré dans la salle des échanges de regards, de paroles et de sourires complices entre les formés comme si ce passage leur remémorait une expérience vécue par tous. Les échanges entre stagiaires ont permis l'émergence d'une signification partagée, la construction du sens de la situation par une interprétation conjointe comme l'illustre l'extrait qui suit à propos des échanges entre stagiaires (Tableau 1).

Tableau 1 - Illustration de l'émergence d'une interprétation conjointe

<p>Stagiaire 1 : « Il ne voit pas toute la classe en entier, il n'arrive pas à avoir un autre moyen de communication global en fait... »</p> <p>Stagiaire 2 : « Surtout il a arrêté son cours, cela n'était pas si grave, tout allait bien, il avait commencé et puis lui-même s'est laissé partir, au lieu de dire "On voit ça à la fin !", et à la fin peut-être punir mais... »</p> <p>FS : « C'est vrai se braquer sur des petits machins qui font jouer la montre... »</p>

- *L'interaction vidéo-collectif de formés comme médiation pragmatique*

L'analyse de l'usage du dispositif par les stagiaires permet de pointer un effet potentiel du dispositif. L'usage du dispositif ouvre, pour les stagiaires, des possibilités de capitalisation d'expérience, de compréhension et de mise en perspective de règles de métier à développer (« instaurer un cadre de travail »). Ces « possibles » de compréhension ouvrent sur des actions futures possibles ; ils sont construits grâce aux interactions entre formés lors de la phase post-visionnage (rendues possibles par l'organisation spatiale du dispositif).

Les « règles du métier » que les stagiaires ont pu construire lors de leurs échanges portent sur l'intolérance aux transgressions des règles de fonctionnement de la classe et sur la nécessité d'asseoir son autorité sans interrompre la dynamique participative de la classe et sans « perdre la face » devant la classe. Ces règles, qui émergent de l'interaction entre les stagiaires engagent les stagiaires dans l'évocation de nouvelles actions professionnelles à mettre en place (Tableau 2).

Tableau 2 - Elaboration collective de « règles du métier »

Stagiaire 3 : « Au niveau des règles en fait moi j'ai trouvé, il ne pose pas assez le cadre et il est trop dans la subjectivité, il dit "Tu me gênes", "quand tu parles, ça me gêne" et il n'est pas...
 Stagiaire 4 : « Il dit "Est-ce que je t'ai demandé de te lever" alors que moi j'aurai plutôt dit "Est-ce que tu m'as demandé l'autorisation de te lever"»
 Stagiaire 5 : « Il aurait dû intervenir avant, dès qu'elle se lève, si ce n'est pas fait c'est trop tard ! ».

Les règles renvoient à trois aspects. Tout d'abord la façon d'instaurer un cadre de travail, où aucune transgression des règles n'est tolérée et doit être sanctionnée (« *il aurait du intervenir avant !* »). Ensuite sur la façon de poser son autorité en montrant ostensiblement aux élèves que c'est l'enseignant qui fixe les modalités de fonctionnement dans la classe. Et enfin sur des gestes de métier à instaurer pour maintenir les élèves dans la tâche comme la reformulation de la consigne par les élèves (« *Mais ça "Tu peux répéter ce que je viens de dire", c'est un truc qui marche !* »).

Conclusion

Cette étude initiée lors de notre première année de thèse de doctorat a tenté d'analyser un dispositif de vidéoformation comme une situation d'interaction entre un individu, un collectif et un artefact. L'objectif était de comprendre le processus d'appropriation du dispositif par les formés en analysant l'activité que les formés ont accomplie et vécue à travers le dispositif, et les genèses instrumentales qu'ils ont développées. Notre étude a pu montrer l'apport pour les formés d'être confrontés à des extraits vidéos thématiques, leur permettant de se « replonger » dans l'expérience de la classe. Cette confrontation à des traces audiovisuelles d'expériences de classe a conduit à des genèses instrumentales telles que : des expériences mimétiques fondées sur l'engagement corporel de l'enseignant en situation de classe ; des expériences langagières visant à nommer les expériences professionnelles évoquées par le dispositif ; la construction de significations personnelles et partagées ; et la mise en perspective d'activités futures à entreprendre dans leur propre classe. Ces genèses instrumentales traduisent une dynamique d'appropriation qui engage l'ensemble des formés dans leur dimension existentielle. Ces résultats nourrissent la définition proposée par Honoré (2001), citée par Paquelin (2004) : « *s'approprier signifie intégrer quelque chose dans son expérience (un fait, un événement, une situation, une connaissance, une technique...) par sa compréhension, donc par le sens qui lui est donné, en le rapportant à ce qui nous concerne, à ce qui nous soucie. L'appropriation de ce que nous comprenons est rendue possible par son explication qui la rapporte à des significations préalablement acquises en les confirmant, en les transformant ou en les complétant par de*

nouvelles significations ». Nos résultats ont également montré que l'appropriation d'un dispositif collectif de vidéoformation consiste à favoriser la construction d'une « communauté d'expériences », déculpabilisant les stagiaires et favorisant les échanges qui aboutissent à l'explicitation, la reconnaissance et la co-construction de règles de métier. Ainsi, le dispositif est vécu par les formés selon une double utilité : à la fois rétroactive, liée à la reconnaissance, la capitalisation et la formalisation d'expériences antérieures ; et projective, liée à la projection dans le futur de leur activité d'enseignement et à la planification de la poursuite du projet d'apprentissage. Au final, cette première étude nous permet, à partir d'une analyse de l'activité individuelle et sociale, d'évaluer le potentiel du dispositif pour former des professionnels à la pratique de classe par l'analyse d'expériences. Plusieurs pistes peuvent être envisagées pour la conception des ressources audio-visuelles à utiliser en formation et pour l'évolution du dispositif de formation notamment à travers la nécessité de « *construire des airs de famille entre les expériences des uns et des autres* » lors de l'activité collective, pour permettre à chacun de « *faire un pas en avant* » (Guérin & Péoc'h, 2011) dans son développement professionnel. L'étape suivante de notre étude serait d'analyser le retentissement des genèses instrumentales construites en situation de formation sur l'activité réelle du formé une fois retourné dans sa classe. En d'autres termes, il s'agirait d'analyser l'effet des réflexions qu'il a développées à propos de l'action d'enseigner *via* la vidéo-formation sur la transformation de ses propres manières d'intervenir en classe.

Bibliographie

BARBIER J.M. (2009), « Les dispositifs de formation : diversités et cohérences – outils d'approche », *Encyclopédie de la formation*, J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.C. Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.223-249.

BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. (2004), « Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et Représentation », *Connexions*, n°82, p.119-142.

BLANDIN B. (2002), *La construction du social par les objets*, Paris, Presses Universitaires de France.

DELARUE-BRETON C. (2011), « Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école », *Recherches en Education*, n°10, *Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques*, p.45-55.

DURET C., ROUSSEAU M. & TREHET B. (2009), « Le speed-tutoring », *EPS*, n°337, p.72-80.

FAITA D. (2007), « L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité », *Activités*, volume II, n°4.

FALZON P. & MOLLO V. (2004), « Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Revue Applied ergonomics*, n°35, p.531-540.

FOLCHER V. & RABARDEL P. (2004), « Hommes-Artefacts-Activités : perspective instrumentale », *L'ergonomie*, P. Falzon (éd.), Presses Universitaires de France, p.251-268.

GAL-PETITFAUX N., SEVE C., CIZERON M. & ADE D. (2010), « Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive » M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (éd.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, Paris, Editions Revue EPS, p.67-85.

GUERIN J. & PEOC'H J. (2011), « Des artefacts en formation », *Recherche et formation*, n°66, p.23-36.

HUTCHINS E.A. (1995), *Cognition in the wild*, Cambridge : The MIT Press.

LATOUR B. (1994), « Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, volume XXXVI, n°4, p.587-607.

LINARD M. & PRAX I. (1984), *Images vidéo, images de soi : Narcisse au travail*, Paris, Dunod.

MACDOUGALL D. (2009), « L'anthropologie visuelle et les chemins du savoir », *Journal des anthropologues*, <http://jda.revues.org/1751>, consulté le 15 octobre 2011, p.98-99.

MEARD J. & BRUNO F. (2006), *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*, Nice, Sceren-CNDP.

MEUWLY-BONTE M. & ROUBLOT F. (2010), « Les artefacts dans la conception d'environnements de formation : analyse de l'activité de trois étudiants dans Centre de ressources de Langues », *Les objets dans la formation : usages, rôles et significations*, D. Adé & I. de Saint-Georges (dir.), Toulouse, Octarès, p.161-185.

MOTTET G. (1997), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, Paris, L'harmattan.

NORMAN D. (1993), « Les artefacts cognitifs », B. Conein, N. Dodier & L. Thévenot (éd.), *Raisons pratiques*, n°4, *Les objets dans l'action*, Paris, Editions de l'EHESS, p.15-34.

PAQUELIN D. (2004), « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », *Enigmes de la relation pédagogique*, volume II, n°3, p.157-182.

PONNAMPERUMA S. (1980), *Student's Cognition prior to Microteaching and their Perception of Microteaching Performance*, M. Ed., Dissertation, University of Stirling, Scotland.

RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

RABARDEL P. & SAMURCAY R. (2001), « From Artifact to Instrument-Mediated Learning », *Proceedings of International symposium on New challenges to research on Learning*, Helsinki, March 21-23.

RIA L. (dir.) (2010), *Plate-forme de formation en ligne « NéoPass@ction » de l'Institut Français de l'Éducation*. <http://neo.inrp.fr>, consulté le 10 octobre 2011.

SALEMBIER P. & ZOUINAR M. (2004), « Intelligibilité mutuelle et contexte partagé, Inspirations conceptuelles et réductions technologiques », *Activités*, volume I, n°2, p.64-85.

SIMONDON G. (1958), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

SUCHMAN L. (1987), *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*, Cambridge, CUP.

THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action. Méthode développée*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2010), « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action » », *Revue d'anthropologie des connaissances*, volume IV, n°2, p.287-322.

VARELA F.J. (1989), *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*, Seuil, Paris.

VEYRUNES P., GAL-PETITFAUX N. & DURAND M. (2009), « Configurations of activity: from the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school », *Research papers in Education*, volume XXIV, n°1, p.95-113.

L'internet : un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation pour la préparation de classe ?

Philippe Charpentier¹

Résumé

Le manuel scolaire a été pendant longtemps le principal support utilisé par les maîtres de l'école primaire pour la préparation des leçons. Or, depuis peu, les maîtres disposent de l'internet qui permet d'avoir accès à de l'information, des documents pour leurs préparations. C'est à partir du cas de la géographie au cycle 3 de l'école primaire et d'une enquête par questionnaire auprès de cent treize enseignants que nous tentons de mesurer l'impact de l'internet sur la préparation des leçons. Il ressort de cette enquête que le manuel reste la source principale pour cette préparation, l'usage de l'internet ne venant qu'en complément de celui-ci. Les maîtres se sentent seuls face à la documentation qui leur est proposée, tant du fait d'un manque de formation initiale que continue.

Les enseignants de l'école primaire française sont des enseignants polyvalents, non spécialistes des disciplines qu'ils enseignent. Ils sont de fait considérés par l'institution comme aptes à enseigner toutes les disciplines inscrites dans les programmes nationaux.

Pourtant certaines disciplines sont peu ou pas enseignées par les maîtres. Jugées secondaires par ces derniers (Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000), elles sont soit déléguées à des intervenants extérieurs soit enseignées dans une logique de partage de service entre collègues quand elles ne sont pas enseignées du tout (Baillat, Espinoza et Vincent, 2001).

Même si la géographie est considérée par les maîtres comme une discipline secondaire par rapport aux deux disciplines principales que sont le français et les mathématiques, elle fait encore néanmoins partie des enseignements qu'ils continuent à dispenser et cela selon un horaire légèrement supérieur aux prescriptions des instructions officielles (Baillat & Niclot, 2000). Dans ce contexte de polyvalence du maître et de moindre importance de la géographie comme discipline, on peut penser que le maître aura peut-être plus besoin que pour les disciplines principales, de documents, d'information pour l'enseigner.

Une enquête institutionnelle menée par l'IGEN en 1998 (Inspection Générale de l'Education Nationale) avait montré que les manuels scolaires étaient utilisés comme ressource principale par les maîtres pour préparer leurs leçons (Borne, 1998). Or, depuis cette dernière étude, l'utilisation de l'internet s'est généralisée. Mais dans quelle mesure les maîtres l'utilisent-ils et pour quelles fins ? Si un champ de recherche sur la documentation des maîtres existe en mathématiques, aucune recherche à ce jour n'a été encore faite concernant la discipline de la géographie (Margolinas & al., 2004 ; Leroyer & Bailleul, 2009). C'est donc à partir du cas particulier de cette discipline scolaire que nous essayons de mesurer des éventuels changements intervenus dans le travail de préparation des leçons des maîtres.

Ainsi, évoquerons-nous dans une première partie le temps de travail des maîtres à partir des attentes institutionnelles, mais aussi des pratiques réelles des enseignants, les contraintes inhérentes aux préparations des leçons de géographie, ainsi que les outils disponibles qui permettent de les mettre en oeuvre. La deuxième partie sera consacrée aux résultats d'une enquête qui tente de mesurer ce que recherchent les maîtres, les supports qu'ils utilisent pour préparer les leçons de géographie ainsi que leurs difficultés et leurs besoins.

¹ Doctorant, Equipe d'accueil AEP/CEREP, Université de Reims Champagne-Ardenne.

1. Le temps de travail des professeurs des écoles

■ Temps institutionnel et temps de préparation

Selon François Tochon (1989) l'activité des enseignants de l'enseignement primaire comprend deux temps étroitement liés entre eux : un temps diachronique, de préparation des leçons et un temps synchronique d'enseignement auprès des élèves. Une enquête de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) de 2002 a montré que le temps de travail total des enseignants du primaire variait entre trente-quatre et trente-huit heures hebdomadaires. Le temps d'enseignement et les heures obligatoires de formation continue et de réunions déduites, les enseignants consacrent de sept à onze heures pour la préparation de leurs cours, la correction des exercices et des contrôles (Chenu, 2002).

<i>Temps d'enseignement en classe entière</i>	<i>Temps d'enseignement de soutien</i>	<i>Temps de réunion, de formation continue</i>
24 heures	2 heures	1 heure
<i>Temps statutaire hebdomadaire des enseignants du primaire</i>		

■ Les attentes institutionnelles concernant la préparation des leçons

En France, les maîtres sont contraints de suivre des programmes nationaux qui ont valeur de loi et qui sont inscrits dans le Bulletin officiel de l'Education nationale. L'arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, paru au Bulletin officiel du 4 janvier 2007, concerne plus particulièrement les attentes institutionnelles envers les maîtres. Ce texte est construit autour de dix compétences, elles-mêmes subdivisées en notions de connaissances, capacités et attitudes. Pour ce qui concerne plus particulièrement la préparation des leçons, il est attendu des maîtres qu'ils sachent apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires et livres du professeur associés, ressources documentaires, logiciels d'enseignement...), qu'ils maîtrisent les technologies de l'information et de la communication et qu'ils en aient une maîtrise raisonnée dans leur pratique professionnelle. Ils sont, en outre, capable d'utiliser les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser leurs connaissances. Ils doivent être en mesure de mettre à jour leurs connaissances disciplinaires, pédagogiques et connaître l'état de la recherche dans les disciplines qu'ils enseignent ainsi que dans le domaine de la didactique et doivent faire preuve de curiosité intellectuelle.

<i>De l'information et de la documentation Des moyens pour des fins</i>		
<i>Moyens instrumentaux Maîtrise de manière raisonnée</i>	<i>Moyens intellectuels Documentation</i>	<i>Fins Posture intellectuelle</i>
TIC	Apprécier la qualité des documents pédagogiques	Actualiser ses connaissances
Ressources documentaires	Avoir une attitude critique vis-à-vis de l'information disponible	Mettre à jour des connaissances disciplinaires
Manuels scolaires		Connaître l'état de la recherche dans sa discipline
		Faire preuve de curiosité intellectuelle

Aujourd'hui, avec l'internet, et peut-être plus qu'hier, les maîtres ont à leur disposition de nombreux outils pour préparer leurs leçons. C'est donc dans un contexte de choix élargi qu'ils doivent exercer leur vigilance critique.

■ **Le concept de schème**

Les textes de références cités plus haut sont prescriptifs mais ils laissent néanmoins une certaine liberté de choix aux maîtres. Le concept de schème développé par Gérard Vergnaud en référence aux travaux de Jean Piaget et repris dans le champ conceptuel de la didactique professionnelle, va nous aider à comprendre comment les maîtres peuvent opérer une sélection à partir d'un large choix de documents et d'informations pour préparer leurs leçons de géographie. Le concept de schème doit être entendu comme la possibilité qu'a un professionnel d'agir de manière singulière dans un contexte organisationnel donné stable (Vergnaud & Recopé, 2000 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Dans le contexte de la recherche documentaire et d'information des maîtres, cela signifie que ces derniers peuvent s'en remettre aux supports, aux outils auxquels ils sont habitués aussi bien qu'à de nouveaux. Dans tous les cas, ils s'adapteront à de nouvelles situations dans le contexte stable de la préparation de leçon, à partir de programmes, d'attentes institutionnelles données.

■ **La préparation des leçons**

● **La notion de préparation**

Le temps de préparation des maîtres correspond à un temps « caché » (Guedet & Trouche, 2008) où les maîtres doivent envisager *a priori* le déroulement de leurs leçons, leur organisation et les outils dont ils auront besoin pour mener à bien leur mission d'enseignement. Pour préparer leurs cours, les maîtres doivent se documenter, accumuler des informations et de la documentation (Leroyer & Bailleul, 2009). La documentation recherchée peut être utile à trois groupes de personnes : le maître seul, les élèves, les deux groupes simultanément. La documentation en direction des élèves dépend étroitement des méthodes d'apprentissages envisagées par les maîtres. En effet, un enseignement de la géographie envisagé sous forme de lecture de paysage lors d'une sortie ne nécessite pas la même documentation qu'un enseignement de type frontal.

Pour avoir une vue synthétique des différents usages possibles de cette documentation, nous avons construit le tableau ci-après.

	<i>Pour qui ? Comment ?</i>	<i>Pourquoi ?</i>	<i>Modalités d'utilisation</i>
	A l'élève comme outils d'apprentissage	- référence de base - complément ou renforcement d'outils déjà existants	- pour tout le programme ? - ponctuellement ? - importance du nombre de documents
	A l'élève et au maître comme outils d'enseignement	- organiser le travail de l'élève	
Les documents	Au maître comme outils de connaissance	- documents personnels avant/après le cours	- connaissance de base - connaissance supplémentaire - connaissance pour sa culture personnelle
	Hors de la classe	- anticipation - résumé - approfondissement	
	En classe	- construire - illustrer - motiver - exercer - questionner - renforcer - évaluer	- des documents pour construire les savoirs - des documents pour illustrer le cours - des documents pour comprendre le cours - des documents pour s'entraîner - des documents pour appliquer des savoirs des connaissances - des documents pour évaluer les élèves

- *Les spécificités des leçons de géographie*

Le cycle 3 de l'enseignement primaire comprend trois niveaux : CE2, CM1 et CM2. En classe de CE2, les programmes de 2008 font explicitement référence à l'espace vécu des élèves et c'est à partir de lui que devraient être construites les leçons. Cependant, Gérard Hugonie et Jean-Pierre Chevalier en 2007 ont montré que les sorties sur le terrain étaient en fait peu fréquentes (Hugonie, 2007 ; Chevalier, 2007). Aussi, quand le réel ne peut être interrogé *de visu*, c'est au document qu'il faut s'en remettre, puisqu'il permet aux maîtres de faire voir ce qui ne peut être vu de manière immédiate, simultanée ou locale (Claval, 1995).

- **Les différents types de documents et d'informations disponibles : du manuel à l'internet**

D'abord et le plus souvent objet unique dans une classe, les premiers manuels scolaires étaient destinés aux maîtres et leur permettaient de préparer leurs leçons. Petit à petit, et depuis la fin du XIX^e siècle, le manuel du maître devient le manuel de l'élève. Spécialement conçu pour lui, il présente la leçon, des exercices de découverte, d'application et des prolongements (Choppin, 2008). Il est le plus souvent écrit par un ou des auteurs de renom issus de l'université, ce qui lui apporte un gage de confiance.

Depuis les années 1970, de nouveaux changements s'opèrent. Le manuel qui contient la leçon (INRP, 1988) à destination de l'élève devient une banque de données propre à mettre en activité les élèves. Il est destiné à la fois aux élèves et aux maîtres puisqu'en plus des activités destinées aux premiers, il intègre des repères pédagogiques et didactiques destinés aux seconds (Borne, 1988). Rarement écrit par un auteur unique, il est aujourd'hui, le plus souvent, le fruit du travail d'une équipe pluridisciplinaire.

L'enquête institutionnelle de 1998, évoquée plus haut, sur le manuel scolaire a montré que les manuels avaient trois finalités pour les maîtres. En plus de servir de substitut à une formation continue et à une veille scientifique, le manuel était pour eux une référence de choix pour la préparation de leurs leçons. Plus concrètement, grâce à la photocopieuse, les maîtres, pour construire leurs séances, faisaient des montages (sortes de « patchwork ») à partir de la consultation de plusieurs manuels. Cette enquête montrait aussi que de nombreux maîtres utilisaient encore d'anciens manuels qui n'étaient pas plus en phase avec les programmes qu'avec la philosophie de l'enseignement en vigueur. A cette date, le manuel était une ressource importante pour les maîtres. Or, aujourd'hui, les maîtres peuvent avoir accès rapidement et à moindre coût à une multitude de données, d'information et de documents *via* l'internet (Lévy, 1994), à partir de différents types de sites : institutionnels, de particuliers, collaboratifs. Mais l'utilisation de l'internet demande des compétences particulières liées au mode de repérage (Attali, 1995, 1996) ainsi qu'à la validation des contenus proposés (Finkielkraut, 2001).

Bien qu'aujourd'hui l'usage de l'internet soit largement répandu, cet outil reste encore très jeune puisqu'il n'est disponible pour le grand public que depuis 1993 et sa généralisation en France ne s'est produite que depuis le début des années 2000 (Dufour & Ghernaoui-Hélie, 2002 ; Vanderdorpe, 2000). A ce jour, l'internet, à l'instar d'autres technologies, n'a pas signifié la disparition des outils qui existaient auparavant et notamment du manuel scolaire (Vanderdorpe, 1999 ; Darnton, 2009).

Si l'internet permet d'avoir accès à de nombreuses données informationnelles et documentaires, cet outil toutefois n'obéit pas aux mêmes logiques que le manuel scolaire. Celui-ci était de fait facilement identifiable grâce à leur maison d'édition ou leurs auteurs. Certains manuels portaient en eux un tel gage de sérieux et de confiance qu'enseignants, élèves et parents parfois n'indiquaient plus le titre du manuel mais bien plus son auteur, tel qu'on pouvait le faire pour le *Lagarde et Michart* en Français dans le secondaire, le *Tavernier* pour les Sciences et le *Thévenet* pour les mathématiques à l'école élémentaire.

A la différence de la plupart des documents et des informations disponibles sur l'internet, les écrits contenus dans les manuels pour être diffusés passent par le filtre d'une maison d'édition. Tout n'est pas publiable.

L'internaute a quant à lui l'embarras du choix, où le meilleur côtoie le pire. Il peut accéder à différents types de sites dont certains indiquent explicitement les sources des documents présentés (date, auteur) alors que d'autres ne les proposent pas. Toutefois, aujourd'hui et peut-être plus qu'avant, les auteurs, la date de création des documents s'effacent face aux moteurs de recherche qui nous permettent d'avoir accès, instantanément et à moindre coût, à une multitude de documents (Lévy, 1994).

2. L'enquête

■ *L'internet transforme-t-il les manières de se documenter, de s'informer des maîtres ?*

La préparation des leçons des maîtres de cycle 3 de l'école primaire est au cœur de notre interrogation. C'est à partir du cas particulier de la discipline de la géographie dans le cadre d'un enseignant polyvalent que nous nous interrogeons sur les sources de documentation des maîtres à l'heure de l'internet. Pour connaître les sources de documentation des maîtres et leurs manières de faire, nous présenterons les résultats issus d'une enquête empirique menée par questionnaire auprès de cent treize enseignants.

■ *La méthodologie de l'enquête*

Pour répondre à la question de l'utilisation effective de l'internet par les maîtres pour leur préparation de classe, nous avons recueilli les items issus d'une enquête plus large intitulée *Les sources de documentation et d'information des maîtres au cycle 3 à l'école primaire en classe de géographie*. Cette enquête *exploratoire* de début de recherche a pour objet de dégager les grandes tendances concernant les sources de documentation et d'information des maîtres. Une enquête par entretiens semi-directifs actuellement en cours permettra d'approfondir certains points qui restent à préciser au terme de l'analyse et des conclusions tirées de cette première enquête. Contrairement aux pratiques de classe qui peuvent être plus facilement observées, l'observation de l'activité des maîtres hors temps scolaire est plus problématique. Ce questionnaire rend donc compte des déclarations des maîtres. Cependant, pour sa passation, et afin de garantir la plus grande exactitude des réponses, il n'a été fait appel à aucune aide de la part de la hiérarchie des enseignants. Le questionnaire a été présenté par contact interpersonnel direct aux enseignants ou à défaut aux directeurs des écoles qui ne sont pas dans l'enseignement primaire français des supérieurs hiérarchiques. Les maîtres étaient entièrement libres d'y répondre. L'enquête s'est déroulée de février à mai 2010 dans le département du Val-de-Marne et a concerné cent sept écoles.

■ *L'architecture du questionnaire*

Le questionnaire comporte quatre parties : l'identité du maître, les difficultés liées à la préparation des leçons, les supports utilisés et les références reçues lors de la formation initiale ou continue. La première partie du questionnaire concerne l'identité professionnelle du maître (son âge, son ancienneté dans la profession). La deuxième partie cherche à savoir si le maître éprouve des difficultés à préparer ses leçons et à quoi ces difficultés tiennent-elles ? Tiennent-elles à un manque de temps, de documentation à disposition, de connaissance de la discipline à enseigner ? La troisième partie concerne plus spécifiquement les supports utilisés par les maîtres pour préparer leurs leçons : manuels, ouvrages de référence, sites de l'internet, contacts avec des collègues.

Enfin, les derniers items cherchent à savoir si les maîtres ont suivi une formation continue en géographie et si des ouvrages, des sites de références leur ont été communiqués pendant ces

temps de formation continue ou lors de leur formation initiale. L'enquête est destinée à mettre en évidence les transformations éventuelles induites par l'utilisation de l'internet dans la phase de préparation des leçons des maîtres. Les données ont été traitées avec le logiciel de traitement de données Sphinx (Martin, 1998). Les résultats présentés proviennent d'analyses univariées et de tris croisés des données recueillies.

3. Les résultats de l'enquête

■ *Le temps de préparation des leçons de géographie*

En tout, ce sont près d'un peu plus des trois quarts des maîtres qui déclarent un temps de préparation compris entre 10 et 40 minutes par heure d'enseignement. Si un peu plus d'un tiers des maîtres déclare un temps de préparation des leçons de géographie compris entre 20 et 30 minutes, un peu moins du quart déclare un temps compris entre 10 et 20 minutes et près d'un sixième un temps de préparation compris entre 30 et 40 minutes.

■ *Les difficultés rencontrées par les maîtres pour préparer leurs leçons de géographie*

Plus de la moitié des maîtres déclare avoir des difficultés à préparer les leçons de géographie. Ces difficultés de préparation ont une incidence sur le temps d'enseignement de la géographie. Si la totalité des maîtres enseigne la géographie, la moitié avoue enseigner moins la géographie que l'histoire tandis que l'autre moitié l'enseigne à part égale. Sur la moitié qui enseigne moins la géographie que l'histoire, ils sont plus de sept sur dix à éprouver des difficultés de préparation, pour moins de quatre sur dix pour les maîtres qui l'enseignent à part égale avec l'histoire. Soixante trois maîtres ont exprimé à quoi tiennent les difficultés qu'ils rencontrent pour la préparation des leçons de géographie. Par ordre décroissant, ces difficultés proviennent d'un manque de documents pour plus de huit enseignants sur dix, d'un manque de temps pour les deux tiers, d'un manque de connaissance de la discipline pour plus de la moitié et pour un peu plus de cinq sur dix d'un manque d'intérêt pour la discipline.

■ *Les supports utilisés pour la préparation des leçons*

La totalité des maîtres qui a répondu au questionnaire utilise un ou des manuels accompagnés ou pas de leur livre du maître pour préparer leurs leçons. Les sites de l'internet sont utilisés par près de six enseignants sur dix, les dictionnaires papier et les encyclopédies numériques par près de trois sur dix, les revues pédagogiques par un peu plus d'un enseignant sur cinq et la presse par un peu plus d'un sur six. Les encyclopédies papier sont utilisées par un peu plus d'un enseignant sur sept.

■ *Les documents recherchés par les maîtres*

Par ordre décroissant, les documents les plus recherchés par les maîtres sont : les photographies, les cartes, les images de paysages et les cartes muettes (plus de huit maîtres sur dix) ; les planisphères, les planisphères muets (plus de six maîtres sur dix) ; les graphiques, les articles de vulgarisation pour enfants et les schémas (plus de quatre maîtres sur dix) ; les émissions de télévision, les statistiques, les coupures de presse ou les articles scientifiques (moins du quart des maîtres).

Pour un peu plus de neuf sur dix, la documentation recherchée doit servir à illustrer la leçon. Pour plus de sept maîtres sur dix, elle sert à l'introduire tandis que pour plus de la moitié d'entre eux, elle sert à l'approfondir. Pour moins de la moitié des maîtres et par ordre décroissant, la documentation recherchée sert à exercer, évaluer, appliquer, problématiser. L'utilisation de cette documentation pour résumer la leçon ne concerne qu'un peu plus de trois maîtres sur dix et la documentation dont le but est de justifier la leçon ne concerne qu'un peu plus d'un maître sur six.

■ **Des maîtres seuls face à la diversité des sources documentaires**

Les maîtres doivent s'en remettre à leur propre jugement pour choisir leur documentation puisque près de huit enseignants sur dix déclarent ne pas avoir reçu lors de leur formation initiale de références concernant des sites de l'internet tandis que deux tiers indiquent ne pas en avoir reçu pour les références papier. Ce manque de références lors de leur formation initiale n'est pas contrebalancé par le suivi de stages de formation continue en géographie ni par des stages plus courts de circonscription puisqu'ils ne concernent qu'un enseignant sur dix. Les enseignants les plus âgés et les plus anciens dans la profession n'ont pas suivi plus de stages de formation continue en géographie que les autres enseignants.

■ **Les sites de l'internet utilisés par les maîtres**

L'encyclopédie libre et collaborative Wikipedia est utilisée par plus d'un maître sur deux. Les enseignants âgés de moins de quarante ans sont proportionnellement plus nombreux à l'utiliser que les plus âgés (six sur dix pour quatre sur dix). En revanche, l'ancienneté n'est pas un facteur discriminant. Onze enseignants sur cent treize déclarent utiliser une autre encyclopédie. Les maîtres âgés de moins de quarante ans sont proportionnellement un tiers plus nombreux que leurs aînés à utiliser les sites de particuliers et les sites institutionnels.

■ **Des auteurs peu pris en compte par les maîtres**

Qu'ils proviennent de l'internet ou non, les trois quarts des maîtres ne tiennent pas compte des auteurs des documents qu'ils consultent. En revanche, on remarque une différence dans la prise en compte de la date de création des documents en fonction des supports puisque plus de cinq enseignants sur dix déclarent ne pas tenir compte de la date de création des documents issus de l'internet pour trois sur dix pour les documents papier en général. Près de huit maîtres sur dix déclarent avoir toute confiance dans les documents issus de sites institutionnels.

■ **Les aides utilisées par les maîtres quand ils ont des doutes sur un point du programme à enseigner**

Quand les maîtres ont un doute sur un point du programme, c'est en premier lieu à leurs collègues (plus de six sur dix) qu'ils s'en remettent, puis aux dictionnaires ou encyclopédies (plus de trois maîtres sur dix). En revanche, les ouvrages de références ne sont utilisés que par un peu plus du quart d'entre eux.

■ **Des lectures académiques peu importantes**

Si plus d'un tiers des maîtres évoque un manque de connaissance de la discipline, pourtant, peu nombreux sont ceux qui déclarent lire des ouvrages de référence sur le sujet (neuf enseignants sur cent treize) et encore moins des ouvrages de géographie universitaire (quatre enseignants). Toutefois, dix-huit maîtres déclarent lire des revues grand public qui sont par ordre décroissant : *Geo* (treize enseignants), *National geographic* (cinq enseignants), *Herodote* et *Pyrénées magazine* (un enseignant pour chacune de ces revues).

■ **Des maîtres en attente de références livresques et numériques**

Précédemment, nous avons vu que peu de maîtres déclarent avoir reçu des références lors de leur formation initiale ou continue et à avoir suivi des stages en lien avec la discipline de la géographie. Pourtant, ils sont un peu plus de sept sur dix à exprimer leur besoin de renseignements sur des sites de l'internet en géographie et plus de six sur dix pour les supports papier.

Conclusion

Ces résultats montrent que les maîtres utilisent encore principalement le manuel pour préparer leurs leçons de géographie tandis que l'internet vient en complément du manuel pour plus de la moitié d'entre eux.

Si plus de la moitié des maîtres déclare éprouver des difficultés à préparer leurs leçons de géographie principalement par manque de documents et de temps, l'utilisation de l'internet ne semble pas résoudre le problème de la préparation des leçons.

Les maîtres se retrouvent seuls pour valider la documentation à laquelle ils peuvent avoir accès sur l'internet puisque seule une minorité d'entre eux a reçu des références de sites, lors de leur formation initiale ou continue.

Une enquête par entretiens semi-directifs est en cours de transcription. Elle concerne vingt-six enseignants de l'école élémentaire du Val-de-Marne, dont dix-neuf enseignent effectivement la géographie durant cette année scolaire.

Elle a pour objectif d'approfondir les réponses apportées par les maîtres aux questions de cette première enquête par questionnaire. Cette seconde enquête cherche à mieux connaître la posture critique qu'observent les maîtres à l'encontre de la documentation qu'ils récupèrent. Nous avançons deux hypothèses pour expliquer le fait que peu de maîtres tiennent compte des dates et des auteurs des documents qu'ils utilisent. La première serait que les documents géographiques qui ont pour vocation à montrer le réel n'ont pas besoin d'être interrogés ; ils seraient la manifestation épistémologique implicite de l'enseignement de la géographie à l'école primaire qui consiste à montrer le réel sans le questionner, et enfin que les maîtres auraient une idée déjà pré-construite de ce qu'ils recherchent et que, de ce fait, la documentation une fois trouvée n'aurait plus besoin d'être interrogée.

Si les maîtres utilisent l'internet, cette ressource n'est pas encore leur source principale de documentation et d'information dans la phase de préparation des leçons. Cependant, à plus ou moins long terme, l'utilisation de documents provenant de l'internet risque fort de se généraliser si nous nous référons au fait que les maîtres les plus jeunes l'utilisent proportionnellement plus que les autres.

Bibliographie

ATTALI J. (1996), *The Labyrinth in Culture and Society. Pathways to wisdom*, Berkeley, North Atlantic Books.

ATTALI J. (1995), « Les labyrinthes de l'information », *Le Monde*, 9 novembre 1995, p.18.

BAILLAT G., ESPINOZA O. & VINCENT J. (2001), « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue française de pédagogie*, n°134, p.123-136.

BAILLAT G. & NICLOT D. (2000), « L'histoire et la géographie à l'école primaire. Une discipline scolaire à part entière ou deux matières d'enseignement ? », *Enquête sur la polyvalence des maîtres du premier degré. Rapport de recherche*, G. Baillat (dir.), Reims, IUFM Champagne Ardenne, p.81-85.

BOEN (2007), Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des maîtres, arrêté du 19 décembre 2006, JO du 28 décembre 2006.

BORNE D. (1998), *Le manuel scolaire*, Paris, La documentation française.

- CHOPPIN A. (2008), « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, n°117, p.7-56.
- CLAVAL P. (1995), « Le rôle du document dans l'élaboration du savoir géographique », *L'information géographique*, n°59, p.35-41.
- CHENU A. (2002), « Les horaires et l'organisation du temps de travail », *Economie et Statistiques*, n°352-353, p.151-167.
- CHEVALIER J.-P. (2007), « Le terrain, les programmes scolaires et les figures du géographe », *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n°4, p.478-485.
- DARNTON R. (2009), *The Case for Books. Past, Present, and Future*, NY, PublicAffairs.
- DUFOUR A. & GHERNAOUTI-HELIE S. (2002), *Internet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FINFIELKRAUT A. & SORIANO P. (2001), *Internet, l'inquiétante extase*, Paris, Fayard.
- HUGONIE G. (2007), « Le « terrain » pour les didacticiens de la géographie », *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n°4, p.486-492.
- INRP (1988), *Des manuels pour apprendre, rencontres pédagogiques, recherches/pratiques*, n°23, Paris, INRP.
- LEROYER L. & BAILLEUL M. (2009, avril), « Les enseignants travaillent aussi hors la classe : comment ? », Actes du colloque International Espace Mathématique Francophone. Enseignement des mathématiques et développement. Enjeux de société et de formation. Récupéré du site : <http://fastef.ucad.sn/EMF2009/Groupes%20de%20travail/GT2%20et%209/Groupe%20N%B02.html>
- LENOIR Y., LAROSE F., GRENON V. & HASNI A. (2000), « La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 », *Revue des Sciences de l'Education*, n°3, p.483-514.
- LEVY P. (1994), *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte.
- MARGOLINAS C., CANIVENC B., De REDON M.C., RIVIERE O. & WOZNIAC F. (2004, mai), « Que nous apprend pour la formation des maîtres le travail mathématiques hors classe des professeurs? », Actes du XXXI^{ème} colloque Copilerem des professeurs et des formateurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres. Quelles mathématiques faire vivre à l'école? Quels outils pour les maîtres?, IREM Toulouse. Récupéré du site <http://arpeme.fr/documents/5250C9775C52373ABCAD.pdf>
- MARTIN L. (1998), *Traitement statistique de données avec le logiciel Sphinx*, Université du Québec à Trois-Rivières, Editions SMG.
- PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n°154, p.145-198.
- TOCHON F. (1989), « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°86, p.23-33.
- VANDERDORPE C. (1999), *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Paris, La Découverte.
- VANDERDORPE C. (2000), « L'année du Web », *Le Débat*, n°111, p.92-93.
- VERGNAUD G. & RECOPE M. (2000), « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui », *Psychologie Française*, n°45, p.35-50.

Paysage scriptural adolescent, du papier au numérique

Elisabeth Schneider¹

Résumé

La recherche, dont il est question ici, porte sur les pratiques d'écriture des adolescents, étudiées dans une double perspective : communicationnelle et géographique. L'écriture adolescente est interrogée en particulier sous l'angle de la production des espaces sociaux par l'écriture. Celle-ci, du papier au numérique, est abordée comme un outil permettant aux adolescents d'organiser leur expérience en élaborant un paysage scriptural complexe. C'est la démarche ethnographique mise en œuvre qui sera particulièrement l'objet d'analyse en tant que méthodologie et élaboration épistémologique.

Parmi les propos véhiculés sur les adolescents, l'écriture semble être une activité mineure, réduite aux obligations scolaires, en butte à la dégradation en particulier orthographique. En raison de leur familiarité aux technologies numériques, ces adolescents sont nommés « mutants numériques » (Lardellier, 2006) ou *digital natives* (Prenski, 2001). Qu'il s'agisse de la « petite Poucette » de Michel Serres ou de la figure en cours de naturalisation du « Jeune Numérique » dans les textes du ministère de l'Éducation Nationale, réclamant un nouveau modèle d'apprentissage pour ces élèves qui ne seraient plus humains de la même façon que leurs aînés, ces manières de considérer les adolescents ne permettent pas d'approcher et penser les pratiques réelles. La recherche dont il est question ici, porte en particulier sur la question des pratiques d'écriture des adolescents, écriture que l'on dira « outillée » dans la mesure où on prend en compte la place des divers artefacts dans l'économie scripturale des adolescents, du papier au numérique. L'écriture se déploie aujourd'hui sous des formes extrêmement variées : entre l'écriture scolaire – dans ou hors l'école – et l'écriture privée, aux modalités, finalités et supports divers (conversation sur Facebook ou roman pour soi). Nous entendons par « écriture », à la fois le processus et le résultat d'une inscription et d'un codage par des signes graphiques d'un message, outillés par des artefacts et s'inscrivant dans des activités et des pratiques culturelles telles qu'identifiées par J. Goody en particulier (Goody, 2007). La mobilité et la facilité d'utilisation des outils numériques amènent l'écriture dans des lieux où elle semblait quasiment exclue, les transports en commun par exemple. Cet article tente de mettre en mots, d'une part une démarche de recherche sur cette question de l'écriture, technologie de l'intellect, qui se construit au croisement des sciences de l'information et de la géographie sociale, et d'autre part, une réflexion sur la production de connaissance possible et contrainte non seulement par ce double regard mais aussi par le choix méthodologique d'une démarche ethnographique. Même si les pratiques d'écriture outillée par le papier et le numérique sont bien un objet des Sciences de l'information et de la Communication (SIC) dans la mesure où il s'agit d'étudier les processus de médiation des activités adolescentes (Jouët, 2003), nous nous attacherons ici à la perspective géographique pour questionner ces pratiques sous l'angle de la spatialisation. Nous nous inscrivons dans la réflexion sur l'espace, « régime de visibilité » de l'articulation entre les dimensions matérielle et idéale de la société (Lussault, 2000). L'hypothèse qui peut être formulée est que les adolescents utilisent l'écriture comme organisateur de leur expérience, comme ressource pour produire et s'approprier des espaces, de manière différenciée selon les artefacts de l'écriture. Par conséquent, la dimension spatiale nous semble une entrée pertinente pour décrire cette expérience qui est communément abordée sous l'angle

¹ Doctorante, Espaces et Sociétés (ESO-Caen), Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Université de Caen Basse Normandie.

de l'effacement de l'espace (Virilio, 1980 ; Serres, 2011). On proposera de préciser dans un premier temps comment s'est élaboré le dispositif méthodologique d'observation. L'élaboration épistémologique étant articulée à ce dernier, on dégagera ensuite certains premiers faits saillants de ces observations, en se restreignant à la question de l'invisibilité des pratiques adolescentes pour les enseignants, pour enfin dégager de nouvelles questions.

1. Construire un dispositif d'observation ethnographique

■ Une démarche complexe

Une des premières questions est méthodologique : comment repérer les traces de ces pratiques d'écriture, mais aussi comment rendre visibles l'appropriation et la production d'espaces permises par l'écriture, leur donner intelligibilité par la parole des acteurs, respectée et éclairée par la mise en évidence des systèmes symboliques en jeu ? Ces dernières années, l'observation des enfants, l'élaboration d'une ethnologie de l'école et la production d'espaces sociaux du quotidien par les jeunes ont fait l'objet de travaux et recherches (Danic, Delalande, Rayou, 2006 ; Danic, David, Depeau, 2010). Par ailleurs, l'observation auprès d'adolescents demande une réflexion spécifique. Comment accéder à la réalité de leurs pratiques alors qu'ils sont, sans doute, soucieux de se préserver du regard des adultes ? Comment accéder par exemple aux écrits entre pairs, hors et dans la classe, sur les réseaux sociaux numériques qu'ils fréquentent, construisant ainsi leur propre réseau ? Concrètement cela signifie pouvoir suivre des adolescents dans leurs activités, leurs déplacements, que cela relève de la sphère scolaire ou de la sphère privée, mais aussi collecter les écrits quels qu'ils soient, produits par les adolescents sur papier et numérique, les inscrire *a posteriori* dans un contexte de production et entendre ce qu'ils ont à en dire pour en percevoir la complexité et le rôle dans la production des espaces pour eux. Un autre pan de la réflexion méthodologique est la mise en œuvre d'un processus réflexif permettant l'élaboration épistémologique de cet objet. Ainsi, en quoi la méthodologie en œuvre, par son dispositif et par l'écriture du chercheur, permet de construire les pistes de compréhension de l'agencement spatial en œuvre ? Deux pistes sont d'ores et déjà à travailler. Premièrement, l'observateur est à la fois celui qui s'insère dans la situation observée et celui qui n'en fait pas partie, n'étant pas adolescent ; ces deux dimensions se réalisant à des degrés divers selon les situations. La pratique de recherche produit d'ailleurs elle-même un espace spécifique qui nécessite une analyse réflexive de la part de l'enquêteur, cette question du terrain en géographie faisant l'objet d'interrogations vives dont des colloques et revues rendent compte². Deuxièmement, se pose la question des situations les plus pertinentes à observer : l'observateur ne pouvant être là dans toutes les activités, et celles qu'il observe étant forcément parcellaires. Il faut donc choisir celles qui permettent la condensation de pratiques et d'interactions, et qui permettront de dégager des éléments que l'on pourra supposer éclairants, y compris pour des situations non observables³ (Lussault, 2006). Cela signifie aussi de se demander quel type de connaissances ce dispositif précis de collecte de données permet de produire (Geertz, 1998). En nous basant sur un examen rapide du quotidien des adolescents scolarisés, un certain nombre de situations caractéristiques de leur expérience ont donc été sélectionnées : le lycée et les cours, les déplacements domicile-lycée, la fréquentation et utilisation des réseaux numériques (réseaux sociaux type *Facebook*, plateformes de jeux, forums : ceux de jeuxvideo.com par exemple), moments de loisirs variables du mercredi et du week-end. Cet article s'attachera particulièrement à réfléchir à ces questions à partir des observations faites dans un lycée de centre-ville d'une ville moyenne (lycée au recrutement relativement large puisqu'il s'étend jusqu'à une trentaine de kilomètres hors de la ville), des écrits photographiés et/ou collectés, des captures d'écran d'écrits sur des plates-formes en ligne et des entretiens avec plusieurs lycéens, et ce, sur une période de six mois.

² Yann Calberac, en mars 2011, dans un article pour la revue des *Carnets de géographes*, fait état de cette vitalité de la réflexion en géographie (Calberac, 2011).

³ C'est ce que montre Michel Lussault dans une analyse d'une situation sociale extraite des *Mémoires du Cardinal de Retz*, (Lussault, 2000).

■ *Premiers jalons*

Il s'agit ici de rendre compte rapidement de la mise en œuvre de la démarche ethnographique dans ses dimensions les plus concrètes mais essentielles dans la mesure où comme on l'a précisé, les adolescents, de façon spécifique concernant certains usages du numérique, ne souhaitent pas *a priori* montrer ce qu'ils font⁴. Nous nous attacherons en particulier à analyser les observations en lycée. L'objectif étant bien de recueillir les pratiques et les discours, il faut établir et garantir autant la confidentialité que le respect. Les premiers contacts ont été alternativement informels et sous forme d'entretiens collectifs, auprès de deux lycéennes dans un premier temps puis, suite à leur sollicitation, auprès de huit garçons et filles de seconde. Ces moments répondaient à l'objectif d'établir des relations et d'explorer des pistes pour cibler ensuite les observations, et ont été un préalable essentiel pour démarrer les observations en classe. Lors du premier entretien collectif, comme à chaque nouveau contact, il a été précisé l'objectif de la démarche (à savoir observer leurs pratiques sans jugement de valeur ni scolaire ni privé) et la méthode (soit l'anonymisation des constats et des comptes rendus faits auprès des parents et enseignants ; comptes rendus passant aussi par le filtre du travail d'écriture de recherche) : le but étant de rassurer les lycéens quant à leur implication dans l'enquête. Les lycéens m'ont montré et donné des écrits personnels produits dans ou hors les cours, m'ont invité sur leurs espaces *Facebook* et autres plates-formes, les premiers l'ont fait à ma demande et j'ai reçu des demandes d'« ajout d'ami » d'élèves de classes observés, qui, je pense, m'ont observée, pour vérifier s'ils pouvaient me faire confiance. Les adolescents, à diverses reprises, ont clairement manifesté leur approbation quant à ma volonté d'être au plus près de leurs pratiques et m'ont dit de me méfier des propos médiatiques tenus sur les adolescents. Ce souci du respect de leur parole et de leurs pratiques semble un facteur évident de la confiance qui s'établit. En classe, j'ai pris l'habitude de me déplacer, de regarder avec plus d'insistance les tables, les écrits pour manifester que c'est ce qui m'intéresse vraiment. Petit à petit, j'ai pu photographier des tables comportant un certain nombre d'artefacts de l'écriture, après avoir demandé l'autorisation aux élèves concernés qui ainsi s'écartent de leur table pour me permettre de photographier, puis se remettent à leur tâche, et parfois montrent leur étonnement face à mon intérêt pour des éléments si quotidiens.

Du côté des enseignants, j'ai d'abord rencontré un des professeurs principaux, à qui j'ai présenté mon projet et qui l'a relayé sous forme de courrier à l'ensemble de ses collègues pour que je puisse venir assister au cours, insistant sur le fait que ce sont les pratiques des adolescents qui m'intéressent et non les pratiques enseignantes. Les observations ont pu ainsi commencer dans ce lycée de centre-ville et dans plusieurs cours de seconde, les enseignants se montrant le plus souvent très accueillants. Cet élément est à prendre en compte dans la réflexion : je suis pour eux une enseignante qui fait une thèse, qui connaît les réalités de l'exercice du métier, qui respecte leur travail dans toutes ses facettes. Cela peut cependant provoquer une forme de connivence et me rendre opaque certaines logiques d'action fonctionnant alors comme des évidences. Par la suite, c'est à partir d'un internat de lycée que j'ai pu mener d'autres types d'observations après avoir rencontré le proviseur-adjoint et l'équipe de vie scolaire en charge de l'internat⁵.

■ *Evolution du dispositif d'observation*

Entrer dans la classe et choisir sa place, signifiante dans la mesure où elle doit être un poste d'observation mais aussi un point de visibilité de ce que fait le chercheur pour les autres acteurs sans gêner le travail scolaire, a été l'objet des premières heures. Au fil des semaines, d'un point de vue géographique, le terrain s'élabore aussi spatialement grâce à ma présence en classe, dans les couloirs qui manifeste, de manière volontaire ou non, une certaine représentation du travail de recherche : il s'est agi d'établir une routine concernant mes déplacements en classe, pour rendre visible le travail du chercheur en supposant quelle pouvait en être la représentation

⁴ On citera simplement deux pratiques : utiliser son téléphone mobile en cours et écrire des commentaires sur les réseaux sociaux qui sont ou des transgressions du règlement du lycée ou que les adolescents considèrent comme devant provoquer le jugement négatif de la part de l'adulte.

⁵ Observer des pratiques d'écriture en salles d'étude ou dans des chambres soulève des questions méthodologiques spécifiques que nous n'aborderons pas ici.

chez les élèves, mais aussi rendre visibles la confidentialité et la congruence entre mes attitudes et mes demandes, y compris dans le choix du carnet, de l'enregistreur et du téléphone mobile qui me sert à photographier, posé en vue sur la table⁶, manifestant ainsi que je ne suis pas représentante de l'ordre scolaire.

Certains élèves dont je croise le regard me sourient et me saluent discrètement, d'autres m'ignorent « visiblement », ce qui ne préjuge en rien de leur coopération, puisque certains m'ont invitée sur *Facebook*, autorisant les captures d'écrans. Chaque nouveau temps d'observation amène à reposer la question de mon attitude, de ma place dans la classe en tant que groupe symbolique et en tant que lieu : où m'asseoir ? Puis-je me déplacer ? Quelle attitude renvoyer à l'enseignant ? Comment ne pas modifier les pratiques par mon regard, mon attitude ? Comment regarder et garder trace des pratiques sans être trop intrusive ? Entrer dans un autre lycée demande des ajustements : pour le premier, j'avais commencé le travail avec les adolescents avant de contacter le proviseur, pour le second, j'y entre par l'institution.

2. Les espaces de la classe

La classe est un dispositif scolaire dont l'analyse spatiale est nécessaire pour comprendre la complexité du tissu des pratiques à démêler et dont je cherche à rendre compte. C'est *a minima* un endroit clos dans lequel se joue une situation scolaire, mais c'est aussi un groupe d'élèves auquel l'institution peut donner arbitrairement une identité, mais qui est un groupe social avec ses dynamiques et logiques. La production d'espaces sociaux par les adolescents et les adultes se fait dans des configurations dynamiques et évolutives dans la mesure où leurs pratiques s'inscrivent dans des salles de classe organisées matériellement dans un certain nombre de mètres carrés, avec du mobilier, des affichages, et symboliquement par des organisations de disciplines scolaires, par des formes pédagogiques (travail de groupe, place de l'oral et des interactions, rôle des outils qui médiatisent le savoir). Ces cours s'inscrivent aussi dans des configurations sociales : les acteurs, leurs logiques d'action sont diverses, par exemple l'organisation du lycée en groupes et modules par le jeu des options fait que l'on a, dans certaines disciplines, à faire à des groupes d'individus, parfois référant à une classe précise, parfois à des associations de groupes d'élèves appartenant à différentes classes.

L'agencement matériel du lycée manifeste une représentation du savoir institué, celui de la forme scolaire portée par l'institution. L'écriture est un attribut les plus structurants de cette forme scolaire. La relation d'apprentissage scolaire s'est institutionnalisée au fil de l'histoire : elle se joue dans un lieu et un moment à part, entre des individus (élèves ou enseignants) et des savoirs objectivés dans des livres, des textes, des tableaux, des images (Lahire, 2008). Il s'est agi d'un double processus de *scripturalisation* et de *codification* des savoirs, l'enseignement-apprentissage conduisant à faire entrer les élèves dans un rapport scriptural au savoir, rapport distancié dont l'écrit est constitutif. Les locaux eux-mêmes manifestent l'emprise de ce rapport scriptural au savoir qui ordonne. Les rangs, les couloirs, les tables, les tableaux blancs ou noirs par exemple sont des éléments du dispositif scolaire de la même manière que les lignes des tableaux identifiés par Goody (1986), contribuant à l'élaboration du dispositif au sens de Foucault (1975). Cela se manifeste dans un lycée de manière variée, dans les sédimentations des organisations scolaires successives. Ainsi la salle de classe, selon la discipline à l'usage de laquelle elle est affectée, rend visible l'univers disciplinaire de celle-ci mais un autre système symbolique double le premier : celui de l'enseignant qui, par son appropriation des lieux et les choix d'agencement qu'il fait, peut instaurer un autre système signifiant. Ainsi, une salle de sciences : on y trouve paillasses, tabourets et matériel de science (éprouvette, microscope, blouse blanche obligatoire), artefacts manifestant en particulier la démarche expérimentale qui s'institue et s'actualise pendant les cours, sorte de double d'un laboratoire de scientifiques. Cependant c'est un double didactisé puisque, d'une part, on y retrouve des rangées alignées permettant l'installation des élèves et le bureau de l'enseignant même s'il est recouvert de

⁶ Sauf exception, les élèves mettent en œuvre des ruses, pour dissimuler leur téléphone au regard de l'enseignant, qui mériteront aussi d'être décrites précisément.

céramique blanche et de matériel scientifique. D'autre part, ce matériel scientifique n'est pas le même que celui que l'on trouverait dans un laboratoire professionnel ; les règles d'utilisation, les procédures sont spécifiques : ce sont les activités scolaires et le règlement qui les régissent. Dans notre exemple, il s'agit d'une séance de Mesures Physiques et Chimiques⁷ (MPS), dont l'un des thèmes est « investigation policière ». Il s'avère, en discutant avec les élèves qu'ils font souvent le rapprochement avec la série américaine télévisée *Les experts*, ce qui pourrait expliquer un grand nombre d'inscriptions dans cette option⁸. Cela peut laisser penser que les élèves y viennent avec des présupposés sur le rapport à la science qu'ils construiront, espérant des modalités pédagogiques assez proches du jeu de rôle. L'enseignante de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), dans cette séance observée, souhaite faire travailler sur l'analyse d'échantillons de champignons prélevés « sur le lieu du crime » proposé à l'investigation réglée des élèves et partage la salle en deux. D'un côté, elle place les élèves qui utiliseront le matériel, pourront se déplacer, chercher les échantillons, et de l'autre, les élèves qui travailleront sur encyclopédies papier⁹, sans accès aux échantillons parce qu'ils ont dit « oui » lorsqu'elle leur a demandé s'ils étaient allergiques. L'agencement spatial de la salle concrétise alors l'imbrication de représentations de ce qu'est le savoir à construire dans cette salle, dans ce moment institué socialement. Pour les élèves, s'organise aussi une production d'espace social différent selon le groupe dans lequel ils sont placés et selon qu'ils se sentent rassurés qu'on leur épargne une crise d'allergie ou pour la plupart d'entre eux, très contrariés d'avoir été pris à être francs dans leur réponse, et qu'on leur interdise l'accès aux objets qui matérialisent le savoir en jeu, prenant cela véritablement comme une sanction. Pour eux, « on fait de la science avec des expériences, pas avec un bouquin »¹⁰. L'hypothèse d'un des lycéens est que l'enseignante n'avait pas assez de matériel (échantillons, éprouvettes) et qu'elle a trouvé ce prétexte pour masquer le manque¹¹. Cet exemple est, à mon sens, pertinent pour mettre en évidence combien les représentations en jeu, les systèmes symboliques d'instances différentes (le lycée pour les locaux, l'enseignant et ses craintes d'adulte devant les risques de crise d'asthme, les élèves et leur représentation du savoir en SVT et du cours de MPS mis en œuvre, ici, sous forme d'enquête policière, l'instance institution scolaire et le cadre de la réforme par les enseignements d'exploration) peuvent s'imbriquer et concourir à élaborer une production d'espaces différenciés, aux logiques parfois contradictoires amenant les acteurs à bricoler « au coup par coup » leur implication. Cette expression reprise à Michel de Certeau (1990) désigne la façon dont les lycéens bricolent avec les structures institutionnelles que sont le lycée et la forme scolaire. Une véritable spatialisation des pratiques scolaires est à l'œuvre puisque ces élèves cherchent davantage à produire un espace de jeu (jeu de rôle, ici policier) qui s'oppose à l'espace scolaire et scriptural que l'enseignant instaure. La confrontation génère parfois le refus de la mise au travail et des consignes : pourquoi dessiner des champignons au lieu de procéder à l'analyse des prélèvements s'il s'agit d'identifier un meurtrier ? Ce qui est visé par l'enseignante est la connaissance de caractéristiques botaniques. L'énigme policière n'étant pour elle qu'une situation appelée problème mais qui s'avère prétexte, ce sont les dimensions réalistes qui font les frais de la mise en œuvre pratique et de l'adaptation à la classe, ce jour-là.

3. Penser la spatialisation des pratiques d'écriture

■ Richesse et variété des écrits

Sur la question de l'écriture, une des affirmations récurrentes chez les enseignants rencontrés est que les adolescents n'écrivent pas, n'écrivent plus à part les textos, les SMS, et déplorent quasi systématiquement la dégradation de l'orthographe et l'incapacité à se concentrer sur une

⁷ Enseignement d'exploration, nouvelle option en seconde générale issue de la réforme du lycée, dont la finalité est de permettre par un projet pluridisciplinaire d'aborder des notions scientifiques de façon systémique. La mise en œuvre réelle en établissement serait riche à analyser.

⁸ D'après ce que nous avons pu voir, c'est ce que les élèves de 3^{ème}, futurs seconde, repèrent comme critères de choix lors des journées portes ouvertes de lycée.

⁹ La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Après avoir trouvé les plantes et champignons dans l'encyclopédie, vous les dessinerez sur votre feuille de classeur ».

¹⁰ Propos d'élève interrogé suite à la séance.

¹¹ Si cela s'avérait, on pourrait aussi faire l'hypothèse sur ce que cela révèle de ses représentations des élèves dont elle pense qu'elle ne peut obtenir l'entrée dans les tâches scolaires qu'au prix de stratagèmes.

écriture qui dépasse quelques lignes. Ils sont d'ailleurs gênés pour moi : « vous ne verrez rien ». *A contrario*, les observations que j'ai menées et les écrits divers collectés montrent que les élèves écrivent beaucoup : sur des supports variés, dans des quantités impressionnantes parfois (écriture de scénarios), et à tous moments. Au cours des entretiens, la plupart insistent sur le fait qu'ils n'écrivent pas leurs SMS en langage texto, et qu'ils font attention à l'orthographe, que ce sont leurs parents qui écrivent en texto et que cela les fait rire. Lors de l'entretien collectif mentionné plus haut, une lycéenne m'a montré les dialogues de théâtre qu'elle recopie sur son mobile (sans clavier AZERTY et en plusieurs envois) pour les transmettre à un camarade avec lequel elle travaille à distance. Les adolescents, ce jour-là, m'ont montré les écrits scolaires sur papier qu'ils avaient dans leur sac : cours recopiés du tableau, prises de notes, fiches pour préparer des devoirs, brouillons, l'ensemble souvent rassemblé dans un trieur qui constitue l'objet clé de l'organisation scripturale d'un élève de seconde. Ce trieur fait l'objet de discussions entre élèves, en famille, d'activités de tri, de disputes parfois au sujet de son apparent désordre. Durant cet entretien et lors d'entretiens individuels ultérieurs, les adolescents tiennent un discours sur cet objet, le racontent et se racontent : l'ouvrant aux différents intercalaires, ils précisent le contexte de production, sont parfois surpris de trouver telle et telle feuille, ravivent les souvenirs. A propos de quelques mots en anglais sur un cours de mathématiques, une lycéenne m'explique : « Je voulais me souvenir d'une chanson, je pensais qu'en l'écrivant, ça reviendrait. » D'autres écrits collectés ou observés, au fil des mois, ne concernent pas le cadre scolaire : écrire des chansons pour partager avec un groupe puis en écrire la musique, élaborer des scénarios de jeux de rôle déposés sur une plate-forme en ligne (forum dédié aux jeux de rôle élaboré à quelques-uns), des fiches-personnages très rédigées ébauchées par SMS, réécrites sur des classeurs, des carnets pour en « faire un roman ». Plusieurs éléments semblent apparaître. Tout d'abord, l'absence de visibilité de ces écritures dans le contexte scolaire. Plusieurs élèves de seconde, écrivant beaucoup à titre personnel (roman d'*Heroic Fantasy*, chansons) m'ont affirmé que leurs enseignants n'en savaient rien et « s'en foutent ». Certains écrivent des textes mais les montrent à des enseignants dont les attentes sont ailleurs¹². Interrogés sur ces élèves précis, les enseignants m'ont confirmé par leur réponse qu'ils ignorent les pratiques d'écriture de leurs élèves, y compris lorsqu'elles se passent sous leurs yeux. Ainsi, en terminale, un enseignant demande à ses élèves de ne pas écrire en cours pour qu'ils soient concentrés sur l'écoute ; ses élèves, pour la majorité, « noircissent » des fiches et des cahiers (figure ci-après). Les téléphones portables, quant à eux, doivent être éteints pendant les cours. Les enseignants disent que, malgré tout, ils se doutent que les élèves doivent essayer de s'en servir en cachette. Dans une des classes de seconde suivie, un tiers des élèves reconnaît envoyer et recevoir en moyenne vingt-cinq SMS par heure de cours, entretenant de véritables conversations avec des élèves d'autres classes, d'autres lycées ou encore de la même classe.

Figure 1 - Table de travail, Cours de géographie en classe de Terminale L, Juin 2011



¹² Ainsi des lycéennes m'ont montré un carnet de voyage très élaboré sur le plan littéraire mais qu'elles n'ont montré qu'à l'enseignante d'arts plastiques.

Les usages de l'écrit se font sur papier et sur support numérique avec une circulation des écrits entre ces supports. Ainsi, pendant un cours, un élève commence une bande dessinée qu'il fait circuler sur une feuille de papier, les autres complètent, racontant des moments du cours, de la journée et mettant en scène des élèves. Cette bande dessinée sera ensuite scannée et partagée sur *Facebook* élargissant son auditoire, puisque d'écrit clandestin vu par ceux qui l'élaborent, elle devient objet à voir sur un réseau social numérique, objet d'autres écrits : les commentaires des « amis »¹³. Même si l'observation précise des écrits, des pratiques et l'analyse des entretiens devraient pouvoir faire émerger des critères de répartition entre les supports, ce processus de redocumentarisation (Pédauque, 2008) semble être au cœur de leurs pratiques.

■ **Stratégie et ruse**

Quelles hypothèses peuvent émerger quant au rôle de ces diverses formes d'écriture dans l'expérience scolaire adolescente à partir de ces observations ? C'est à la suite de M. Foucault (1971 et 1975) et M. de Certeau (1990) que nous tenterons ici de dégager des pistes de réflexion. Dans la partie de son ouvrage, intitulée *Pratiques d'espaces*, M. de Certeau s'attache à étudier les arts de faire des usagers de la ville, s'immisçant dans les usages prévus par la structure urbaine. Il prend l'exemple de celui qui est en haut du World Trade Center : la vision qui s'offre à lui est celle d'un texte urbain qui rend invisibles les pratiques. Pour les faire apparaître, il faut descendre en dessous des « seuils de visibilité » pour retrouver « une ville transhumante ou métaphorique [qui] s'insinue ainsi dans le texte clair de la ville planifiée et lisible ». Ceux qui marchent à travers la ville, en particulier, non seulement, actualisent par leurs déplacements les possibilités offertes par l'ordre spatial mais en inventent d'autres, tactiques s'immisçant dans la structure panoptique, notion reprise de Foucault que de Certeau analyse et dont il se détache pour affirmer le pouvoir d'agir des acteurs.

Ainsi l'écriture, outil de l'ordre scolaire, support de savoir, mode de restitution, outil de vérification, d'évaluation¹⁴ donc du côté de la stratégie, semble aussi, comme un *pharmakon*, être un outil d'émancipation, de la communication non voulue par le pouvoir, de tactique possible pour l'individu. L'écriture serait pour les élèves un outil permettant la ruse dans les élaborations institutionnelles que présente le lycée et face aux attentes des enseignants en particulier. Elle produit des espaces dont les adultes sont exclus. C'est un espace privé juxtaposé ou articulé à l'espace scolaire, là où l'institution avait prévu que l'agencement fasse lieu. On peut supposer comment l'utilisation d'un téléphone mobile peut ajouter à cette élaboration de tactiques, être un outil de jeu au « coup par coup » avec l'ordre scolaire. Le moment, le lieu où ils écrivent un texto, répondent, vérifient ce qui est arrivé tout en ayant le classeur ouvert et notant ce que le professeur dit, sont le moment, le lieu où ils choisissent d'actualiser quelque chose/quelqu'un, absent mais potentiellement toujours là et ce, pour organiser différemment leur expérience. Ce que l'on interprète comme étant une obsession de la connexion perpétuelle pourrait être pensé comme un moyen de donner une épaisseur, une continuité à son expérience ou, au contraire, introduisant de la discontinuité choisie dans des espaces et des moments que l'institution a prévus comme fragmentant l'expérience individuelle d'une manière autre et arbitraire, inventant une métrique personnelle mettant à distance le proche et rapprochant le lointain.

La question se pose de savoir comment ces pratiques peuvent rester invisibles aux enseignants. Une piste serait, il nous semble, du côté du système symbolique et de l'imaginaire à l'œuvre qui se concrétisent pour produire la réalité scolaire appréhendable par les enseignants, et il peut s'agir d'une réalité différente de celle des élèves¹⁵.

¹³ Une autre BD n'aura, elle, pas d'autre fin que sa production puisqu'elle sera jetée à la fin du cours.

¹⁴ Bautier E. & Rochex J.Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin. Les auteurs montrent la place de l'écriture dans le travail scolaire, son rôle quant à la construction des savoirs et mettent en évidence ensuite les deux principes qui organisent la diversité des attitudes des lycéens face à cette écriture scolaire : l'efficacité et la distanciation. Leur analyse s'appuie entre autres sur la notion du rapport à l'écriture et du rapport au savoir.

¹⁵ Voir, pour cette question de l'imaginaire, producteur du régime de visibilité des sociétés, l'article de C. Chivallon cité dans la bibliographie.

■ *Pratiques spatiales et identité adolescente*

D'autres procès sont en jeu « sur » les réseaux numériques que l'on appelle « réseaux sociaux », dans des espaces privés hors des temps scolaires et entrent en relation avec ce qui se joue au lycée. L'écriture en tant que processus est médiée par des artefacts particuliers et soulève la question de l'identité des adolescents se construisant par l'écriture en élaborant un tissu spatial. On peut faire l'hypothèse que leur expérience s'élabore par l'écriture. La prise en compte de l'ensemble de l'économie scripturale adolescente permettrait alors de faire émerger des expérimentations, des tâtonnements identitaires riches et complexes. La démarche ethnographique conduit à se garder d'appliquer des catégories pré-construites et de les faire émerger de l'observation, en particulier par un travail de description dense. (Geertz, 1998) Celle-ci se conçoit pour nous en considérant la pensée *par cas* (Passeron & Revel, 2005) cherchant à faire émerger le raisonnement et l'élaboration épistémologique de la singularité des adolescents rencontrés.

Ainsi, nous nous appuyons pour finir sur le cas¹⁶ d'une lycéenne suivie qui est fan de jeux de rôle et de cosplay¹⁷. Elle y consacre du temps personnel en rédigeant des scénarios et des quêtes, des récits qu'elle partage sur un forum, qu'elle envoie pour avis par SMS à des amis, dont elle discute certains aspects sur *Facebook*, dont certains aspects émaillent ses cahiers de cours et qui, sous forme de message papier, circulent dans la classe. Les enseignants n'ont aucune idée de cette quantité d'écrits qu'elle ne cherche pas à rendre visibles pour eux. Par ailleurs, elle remplit des carnets, de récits racontant tous les possibles de la vie d'un même personnage, son double imaginaire. Le premier groupe d'écrits tendent à la réalisation d'un jeu, les autres ne sont lus et vus par personne d'autre qu'elle, mais, tous concourent à élaborer son identité.

Conclusion

L'écriture ordinaire a été travaillée en anthropologie, en particulier avec Daniel Fabre et des équipes de l'EHESS (Fabre, 1997). La spécificité, ici, est de penser les pratiques d'écritures organisant un paysage scriptural du papier au numérique et contribuant à produire des espaces sociaux spécifiques de l'expérience adolescente. Ce qui émerge de mes observations menées en suivant des lycéens, c'est au contraire un paysage scriptural riche, élaboré, aux pratiques diversifiées mais dont les processus, les artefacts, les usages ne sont pas ceux reconnus (au sens à la fois d'identifiés et de légitimes) pour l'ordre scolaire. Ce qui, volontairement ou non, les rend invisibles. Les premiers temps de l'observation ont permis de collecter des données à partir des outils classiques du carnet de terrain, des photographies, des enregistrements. Cependant son intérêt réside en particulier dans l'élaboration épistémologique régie par le double regard géographique et communicationnelle, et dans les hypothèses relatives à l'exploration des systèmes symboliques en jeu. Cet article n'en explore qu'une facette, à savoir le hiatus entre les pratiques des adolescents et le regard porté par les enseignants, même si certains éléments comme la richesse et les modalités de circulation des écrits apparaissent. Des questions sont à travailler. Ainsi celle de l'identité adolescente dont on voit bien qu'elle est récurrente : comment s'élaborent les stratégies de médiation de soi que l'écriture matérialise ? Y a-t-il des genres, des fonctions de l'écriture spécifiques de cette organisation de l'expérience adolescente ? Comment les usages du papier et le numérique s'organisent, se répartissent selon les visées communicationnelles des adolescents ? Et comme nous l'avons mentionné mais non traité ici¹⁸, comment la mobilité interroge cette question de l'écriture dans la production d'espaces adolescents¹⁹ ?

¹⁶ Cas trop rapidement traité ici et qui n'est donc qu'un exemple dans cet article.

¹⁷ Pratique qui consiste à jouer le rôle de son personnage dans les jeux de rôle par exemple, dans la réalité, avec le déguisement qui correspond. (Il peut s'agir d'un personnage de film comme *Star Wars*, la terminologie officielle reconnaît à présent le terme de « costumade »).

¹⁸ Des observations sont menées en transports en commun et une partie des entretiens porte sur les pratiques d'écriture en situation de mobilité.

¹⁹ Rejoignant là des questions en géographie sociale soulevées par les travaux de S. Depeau et T. Remadier (*Se déplacer pour se situer, Places en jeu, enjeux de classes*, PUR, 2005) mais aussi de L. Cailly sur les identités spatiales, *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation*, thèse de doctorat, sous la direction de Michel Lussault, Tours, 2004).

Bibliographie

- BAUTIER E. & ROCHEX J.Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- CALBERAC (2011), « Le terrain des géographes est-il un terrain géographique ? Le terrain d'un épistémologue », *Carnets de géographes*, n°2, mars 2011.
Accessible en ligne: http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/terrain_02_01_Calberac.pdf
- CEFAÏ D. (2003), « Postface : L'enquête de terrain en sciences sociales », *L'enquête de terrain*, textes réunis, présentés et commentés sous la direction de D. Céfaï, Paris, La Découverte, MAUSS, p.465-615.
- CHIVALLON C. (2008), « L'espace, le réel et l'imaginaire : a-t-on encore besoin de la géographie culturelle ? », *Annales de géographie*, Paris, Armand Colin, p.67-89.
- DANIC I., DAVID O. & DEPEAU S. (2010), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DANIC I., DELALANDE J. & RAYOU P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- CERTEAU (de) M. (1990), *L'invention du quotidien. 1 - Arts de faire*, Paris, Gallimard, p.139-154.
- FABRE D. (dir.) (1997), *Par écrit : ethnologie des écritures quotidiennes*, textes réunis par M. de la Soudière & C. Voisenat, Paris, éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- FOUCAULT M. (1971), *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GEERTZ C. (2003) (1^{ère} édition 1998), « La description dense : vers une théorie interprétative de la culture », *L'enquête de terrain*, textes réunis, présentés et commentés sous la direction de D. Céfaï, Paris, La Découverte, MAUSS, p.208-233.
- GOODY J. (1986), *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin.
- GOODY J. (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- JOUET J. (2003), « Technologies de communication et genre. Des relations en construction », *Réseaux*, volume 21, n°120, p.55-86.
- LAHIRE B. (2008), *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LARDELLIER P. (2006), *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*, Paris, Fayard.
- LUSSAULT M. (2000), « Action(s)! », *Logiques de l'espace, esprit des lieux, Géographies à Cerisy*, M. Lussault & J. Lévy (dir.), Paris, Belin, p.11-36.
- LUSSAULT M. (2007), *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris, Seuil.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (dir.) (2005), *Penser par cas*, Enquête, n°4, Paris, Editions de l'EHESS, Enquête.
- PEDAQUE R.T. (2008), *La redocumentarisation du monde*, Toulouse, Cepadues éditions.
- PRENSKI M. (2001), « Digital natives, Digital immigrants », *On the Horizon*, volume 9, n°5, October 2001, MCB University Press.

Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste

Retours sur une construction identitaire et professionnelle

Thierry Bouchetal¹

Résumé

A partir d'une enquête auprès de professeurs des écoles titulaires pour la première année, nous avons cherché à apprécier ce qui constitue le projet d'enseigner, pour ensuite mieux saisir son évolution lors de la confrontation avec les réalités de l'École et de la formation. Explorant le caractère éprouvant de l'entrée dans un métier pourtant supposé connu, nous constatons que les professeurs des écoles débutants définissent un projet professionnel et pédagogique exigeant, prenant appui sur un parcours riche d'expériences personnelles qu'ils mobilisent pour leurs prises de postes. Ils se heurtent alors à une forme scolaire plus éclatée qu'ils ne l'avaient perçue en formation et à des premières nominations dans des contextes difficiles, à l'origine aussi bien de nouvelles ressources que d'une interrogation sur leur identité professionnelle. A la question du développement professionnel des novices du premier degré, l'enquête montre qu'entrer dans ce métier, c'est vivre des parcours d'ajustements et dépasser sans cesse des conceptions premières.

Depuis quelques années, les générations d'enseignants engagées pour faire face au « baby-boom » partent successivement à la retraite. Ce fort renouvellement s'inscrit dans un contexte complexe pour l'École, au cœur d'un enchaînement de réformes. Pour autant, ce métier, désormais réputé difficile, attire encore en France un nombre important de candidats, à la différence d'autres pays (Maroy, 2008). Ce paradoxe, quelque peu atténué par la récente mise en place de nouvelles modalités de recrutement des enseignants², nous convie dans tous les cas à ne pas écarter trop vite la question du futur professeur et de son projet : quelles sont ses motivations pour choisir ce métier ? Quelles sont ses conceptions premières sur le métier d'enseignant ? S'inscrivent-elles dans le cadre de l'École et ses réalités sociales ?

Au cours de ces deux dernières décennies s'est dessiné un nouveau monde enseignant (élévation de l'origine sociale et du niveau d'études, féminisation accrue...), dont les comportements professionnels font l'objet de nombreuses recherches, souvent à travers le prisme de la formation et des enseignants du secondaire. Les générations actuelles de débutants témoignent assez vivement d'un écart entre projet, formation et réalité de classe (Van Zanten & Rayou, 2004), d'un empiètement sur la vie personnelle, du peu de protection de l'institution (Guibert & al., 2008). La réussite au concours, ressentie d'abord comme la fin de l'aventure, se transforme en un nouveau parcours où il faut naviguer « *entre remaniements identitaires et stratégies de survie immédiates* » (Rayou, 2009). Rappelons que les précédentes réformes, en 1989-1991, de la formation des maîtres et de l'organisation de leur travail, avaient été décrétées pour professionnaliser les enseignants, en vue d'améliorer l'efficacité de l'école et pour donner plus de crédibilité à un métier en proie à une crise latente du recrutement. Depuis, le modèle de l'expert (Lang, 2000) a été choisi comme la norme à développer et les évolutions récentes (livret de compétences, « mastérisation » de la formation...) s'inscrivent, pour une part,

¹ Doctorant, Education, Cultures & Politique, Université Lyon 2.

² Notre recherche a concerné en 2010 la dernière promotion de professeurs des écoles recrutés à Bac+3 et formés entièrement dans le cadre d'une année post-concours à l'IUFM. Les statistiques ministérielles indiquaient alors, en moyenne, un nombre de candidats proche de dix pour un poste au concours. Avec la « mastérisation », il semblerait pour cette année initiale que ce nombre ait été divisé par deux : des recherches à ce sujet sont en cours, elles commencent à cibler les premiers impacts sur le profil des candidats et leurs positionnements (Broccolichi & al., 2011).

dans cette continuité. Ainsi notre recherche, menée dans le cadre d'un travail préparatoire à un doctorat en cours, s'est intéressée aux parcours conduisant de jeunes professeurs des écoles du choix du métier à l'expérience de la première classe.

1. Débuter dans un métier en pleine évolution

Au préalable, il convient de faire le point sur les récurrences de la socialisation professionnelle enseignante et sur les évolutions du travail dans le premier degré, afin de poser quelques jalons sur les conditions d'un développement professionnel naissant.

■ *Les enseignants débutants, une socialisation professionnelle particulière ?*

Cette socialisation professionnelle articulée en deux temps (formation et insertion) – successifs ou alternés selon les modèles – se traduit, au-delà des réformes, par des invariants, résumés par de nombreux travaux (Blanchard-Laville, 2001 ; Ubaldi, 2006 ; Perrenoud & al., 2008 ; Goigoux & al., 2009). Nous retiendrons ici principalement :

- un bouleversement identitaire caractérisé par un processus universel qui implique de « *passer de l'autre côté du miroir* », d'élève à professeur (Hugues, 1996) ;
- une phase d'intense sollicitation avec de nombreuses (re)découvertes : élèves, programme (polyvalence du 1^{er} degré)..., souvent d'accompagnée d'une plainte ;
- une insertion sur des postes délaissés par les professionnels.

Ce bouleversement identitaire nous renseigne sur des commencements professionnels, qui ne peuvent plus être réduits à un héritage ou une simple imitation, mais qui relèvent plutôt d'une construction, faisant de l'identité professionnelle (Dubar, 2001) le fruit d'une « *transaction relationnelle* » (entre l'identité conférée par autrui et l'identité affirmée par l'individu) et d'une « *transaction biographique* » (entre l'identité reçue et l'identité ambitionnée). La sociologie de l'engagement individuel (Filleule, 2001) montre un processus dynamique, mobilisant et combinant les ressources du sujet acteur, donnant lieu sans cesse et conjointement à la formation/reformation de l'identité et de l'action. Ces ressources sont liées à la fois aux socialisations successives depuis la naissance et aux multiples inscriptions dans des mondes sociaux hétérogènes et évolutifs (« *l'homme pluriel* » de Lahire, 1998). Dans le cas des enseignants, la longue fréquentation de l'institution scolaire parasite l'entrée dans le métier (Gasparini, 2008) avec une intensité variable selon le niveau et la discipline d'enseignement.

■ *La recomposition du travail enseignant : de nouvelles épreuves, de nouvelles pratiques*

Au gré des contextes socio-historiques (Marcel, 2005), la figure enseignante du premier degré a fortement évolué : maître d'école, instituteur, professeur des écoles. Trois dénominations révélatrices de formes de travail nuancées. Ainsi, de façon schématique, le premier envisageait son travail en classe de façon assez solitaire, dans une proximité sociale de son lieu d'enseignement (et de vie). Les leçons magistrales étaient la base d'un temps scolaire assez ramassé pour les élèves, menant au certificat d'études. Avec le développement du collège et la création d'un véritable cursus conduisant au baccalauréat, l'instituteur travaille plus souvent avec un seul niveau, dans le cadre d'un groupe scolaire. Délaissant certaines pratiques, il revendique comme marqueur identitaire (vis-à-vis du secondaire) la polyvalence et l'approche globale de l'enfance. Enfin, les réformes visant la professionnalisation ont mis en avant un même statut (professeur) pour tous les enseignants, essayant de promulguer le travail collectif et les partenariats, modifiant l'approche par niveau (instauration de cycles) et les formes d'évaluation.

Dans le détail, ces transformations ont été accompagnées de nouvelles épreuves (injonctions contradictoires, autonomie et contrainte, intéressement des élèves...) entre dilemmes et souffrances, mais aussi de nouvelles professionnalités comme le travail en équipe où il s'agit désormais de « *coordonner, collaborer, coopérer* » (Tardif & Lessard, 1999 ; Marcel & al., 2007 ; Dubet, 2008 ; Lantheaume & Hélou, 2008).

■ Vers quel développement professionnel...

Afin de relever ces défis scolaires, la perspective « professionnalisante », souhaitée aussi bien par l'institution que par le monde de la recherche et certains responsables pédagogiques, a ainsi misé sur les nouvelles générations. Pour envisager les éventuelles nouvelles pratiques, il s'avère néanmoins difficile de faire l'économie d'une prise en compte de « *l'intention* » de l'individu (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008).

Les travaux cherchant à caractériser le développement professionnel des enseignants, oscillent entre une perspective centrée sur le professeur, avec des stades successifs à franchir pour passer grossièrement de débutant à expert, et une perspective basée sur un apprentissage fruit d'interactions, dans une organisation avec ses normes et ses contextes, donnant naissance à une activité, des pratiques qu'il faut dès lors analyser, évaluer (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

■ 2. Repères méthodologiques

La recomposition du travail des enseignants du primaire et les formes de leur socialisation professionnelle, telles que nous avons pu les ébaucher, nous incitent à nous pencher plus précisément sur :

- l'articulation des savoirs liés à des socialisations antérieures (éducation familiale, scolarisation, premières expériences professionnelles et associatives) avec les premières situations d'enseignement, elles-mêmes porteuses de ressources variées ;
- la combinaison des multiples inscriptions sociales des acteurs et leurs valeurs, normes dominantes, savoirs tacites, par exemple sur les relations adultes/enfants, ces ressources « *miroir de l'environnement* » (Lessard, 2010, p.301-302).

Plus particulièrement, ces savoirs de sens commun conjugués à des représentations individuelles (liées entre autres à l'expérience d'élève) donnent naissance à des conceptions premières du métier, véritables définitions dont l'enseignant débutant s'est doté et qui s'imposent à lui dans un premier temps comme des évidences légitimes. Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse que le caractère éprouvant de l'entrée dans un métier ainsi supposé connu provient de la mise en tension du projet d'enseigner (et ce qui le constitue : parcours personnel, conceptions, expérience professionnelle...) avec les réalités de l'École et de la formation. En conséquence, nous avons tenté dans cette recherche d'apprécier, à partir du point de vue des acteurs, comment le projet d'enseigner évolue et de quelle nature sont les épreuves rencontrées.

Le recueil de données a été effectué auprès de professeurs des écoles titulaires pour la première année (PE T1) à partir de ce qu'ils décrivent quant à leurs projets et devenirs professionnels (Gonnin-Bolo, 2007). Quarante-deux PE T1 (sur une promotion de 99) ont répondu à un questionnaire anonyme (avec une quarantaine de questions³, dont près de la moitié étaient ouvertes) et six d'entre eux ont participé à un entretien semi-directif, prolongeant et détaillant les questions préliminaires. L'ensemble des données récoltées a été traité par recoupement thématique. Une confrontation (par entretiens collectifs) des résultats intermédiaires avec des formateurs a complété notre dispositif.

³ Questionnaire structuré autour de grandes thématiques susceptibles de dessiner des évolutions identitaires et de caractériser des débuts professionnels : parcours scolaire, expériences dans le monde éducatif, motivations pour le choix de ce métier, formation à l'IUFM, premières prises en main de la classe, premiers postes et avenir professionnel...

Les répondants présentent le profil suivant : 81% de femmes, 57% ont moins de 25 ans, 40% ont un diplôme supérieur à la licence⁴... Leurs motivations premières pour ce métier sont la transmission de connaissances, l'âge des élèves, la polyvalence. C'est principalement selon eux vers l'enseignement secondaire et les métiers du social (petite enfance) qu'ils auraient pu se tourner pour un autre choix professionnel. A l'issue de notre enquête, nous retenons, entre autres, que l'échantillon témoigne d'un parcours d'expériences antérieures orientées vers ce métier, d'un choix professionnel sous l'influence des enseignants, mais aussi d'un premier poste générant de multiples épreuves et des sentiments contradictoires.

Dans cet article, nous nous attardons principalement sur ces points car ils nous semblent au cœur de la construction identitaire et professionnelle des enseignants débutants du premier degré.

3. Un parcours d'expériences orientées...

■ ... gage de réussite pour le concours de recrutement et pour l'appréhension du public

Aux différentes questions abordant leurs parcours antérieurs, près des ¾ des répondants témoignent d'une expérience dans le monde éducatif ou l'animation (et pour 50%, plus de deux expériences). Le choix du métier et surtout le niveau (1^{er} degré) sont confirmés, comme dans ces exemples : « *J'ai travaillé plusieurs étés et vacances scolaires en centre de loisirs, même si les objectifs diffèrent, on retrouve des constantes (objectif du vivre ensemble [...], les problèmes liés à l'autorité...).* Mes expériences dans l'animation m'ont confirmé l'envie de travailler avec des enfants. J'en ai profité pour me construire une certaine expérience de gestion de groupe. » ou bien encore : « *Je voulais être prof de français mais en ayant travaillé dans un collège j'ai vite changé d'avis. Les élèves s'ennuient et sont pénibles. A l'école il y a plus de liberté et c'est plus intimiste, plus personnel.* »

Une expérience et des ressources se dessinent avec ces premières étapes « pré professionnelles » autour de l'enfance, de la gestion de groupe, mais qui s'inscrivent pour beaucoup dans le « péri scolaire » au sens large, ou lorsqu'il est question d'apprentissage, dans une relation duelle. Grâce à ces acquis antérieurs, les nouveaux enseignants du primaire limitent le choc brutal de la confrontation avec le public, *a contrario* de certains enseignants novices du second degré (Périer, 2010).

■ ... mais pas automatiquement pour l'acte d'enseigner

A ce moment du parcours, il n'est pas encore question d'enseignement sur du temps long, dans des disciplines différentes, avec un groupe important d'enfants aux apprentissages hétérogènes. L'acte d'enseigner, et la transmission de connaissances (parmi les motivations premières pour faire ce métier) s'envisagent avant tout en miroir d'un parcours scolaire personnel, souvent qualifié de « *normal* », pour ne pas dire « *un peu subi* », comme peut en faire le constat Mathilde : « *Depuis toute petite, il me semble qu'en primaire quand on me demandait ce que je voulais faire c'était maîtresse forcément, enfin comme la plupart des enfants aussi je pense... et puis après j'en ai jamais vraiment changé, je trouvais que c'était intéressant du fait d'apprendre des choses donc si j'avais pu les enseigner moi aussi.* »

Indépendamment d'une prise de conscience plus tardive de la complexité des missions de l'enseignant d'aujourd'hui, le « cœur du métier » – l'acte d'enseigner – n'apparaît pas d'emblée comme problématique aux PE T1. Comme ils ont pu le signifier à différents moments de l'enquête, cette réalité ne s'est véritablement imposée qu'au cours des premières responsabilités de classe. Nous pourrions ajouter que certains éléments des expériences pourtant riches,

⁴ Pour rappel, niveau requis pour passer le concours au moment de l'enquête.

évoquées précédemment, auront pu quelque peu mystifier le processus de transmission. Ainsi, les nombreux savoirs « savants » construits tout au long des études ne sont pas toujours aussi facilement transposables en savoirs « enseignés » à l'école primaire (de même la spécialisation universitaire éloigne de la polyvalence, qui est loin d'être une évidence en situation de classe). Enfin, l'animation d'un groupe d'enfants dans un cadre socioculturel ou l'accompagnement d'un seul enfant à l'occasion de l'aide aux devoirs ne révèlent pas tout d'une situation d'apprentissage collective.

Cependant, la nature même de ces expériences ne peut nous tromper sur les intentions de ces futurs enseignants : chercher à se (re)familiariser avec le monde de l'éducation même si celui-ci est abordé d'un côté par le prisme de l'enfance hors temps scolaire et de l'autre par les savoirs académiques.

4. Un choix professionnel sous l'influence des enseignants

■ « Un effet maître » sur les futurs maîtres

Dans les propos des PE T1, nous relevons une trentaine de citations, essentiellement positives autour de la personnalité de l'enseignant, ou qualifiant affectivement la relation « maître-élève », comme l'illustrent les extraits suivants : « *J'ai été marqué par certains enseignants de primaire et collègue : passionnés par leur métier, stricts et exigeants mais qui apportaient tellement à leurs élèves. Ils avaient une approche différente dans la façon de faire et d'être avec les élèves. De très bons profs.* » ou « *Ce n'est pas forcément la matière mais plutôt l'enseignant qui a joué dans mon cursus. Un enseignant qui s'implique dans son métier et qui montre que son métier est sa passion : voilà ce qui m'a poussé à faire le métier que je fais aujourd'hui.* »

C'était là une de nos interrogations premières : comment envisager un métier lorsque celui-ci a été l'objet d'une présence continue, avec des modèles professionnels multiples, jalonnant toute la scolarité des futurs postulants. Bien plus souvent qu'une référence aux sujets d'études ou aux contextes des écoles fréquentées, les PE T1 gardent un souvenir particulier de certaines relations « professeur-élève », souvenir assez décisif pour leur choix professionnel actuel. Il semble même que pour quelques-uns, le nommant ouvertement, tel ou tel enseignant ait été érigé en figure tutélaire. Au jeu des comparaisons, ils ont été sensibles aux différences de personnalité ou de méthodes pédagogiques. La « *passion* » et la « *confiance* » reçues ou qu'ils ont vues à l'œuvre, sont indéniablement des sources d'inspiration passées et futures.

■ Un surinvestissement dans la relation éducative ?

Prolongeons cette réflexion par le témoignage assez exemplaire de Lucie : « *Avec les enseignants, j'avais tendance à avoir de très bonnes relations ; pas forcément en primaire parce qu'on reste des élèves mais au collège parce que j'étais le genre d'élève qui n'embêtait personne et donc qui discutait bien avec les enseignants [...] je pense que ce sont eux qui m'ont donné envie de me lancer là-dedans. Le sport à côté et les profs d'EPS que j'ai admirés pendant ma scolarité... une autre relation, un autre dialogue avec les élèves. Ce n'était pas le prof qui était derrière son bureau et qui donnait les savoirs. Il y avait plus de partage et j'avais plus de relations, et j'avais envie de partager pareil avec mes futurs élèves.* »

Si nous examinons cette conception de la relation éducative ainsi esquissée, elle peut apparaître comme tronquée et idéalisée : tronquée car la relation « enseignant-savoirs-élèves » est perçue comme unilatérale, laissant peu de place à la simultanéité des relations éducatives, aux interactions entre élèves et au rapport aux savoirs ; idéalisée car elle attribue un statut quasi exclusif à un tiers dans une trajectoire personnelle assurément beaucoup plus complexe. Sans doute, l'origine « vocationnelle » revendiquée par plus d'un tiers de l'échantillon prend-elle sa

source, non pas dans un idéal politique ou religieux, mais plutôt dans cette recherche d'accomplissement de soi à travers un travail centré sur la relation (Gasparini, 2008).

Pour compléter notre réflexion, nous avons consulté les PE T1 sur la définition qu'ils donneraient « *du bon enseignant* » et de « *la classe qui fonctionne* ». En premier lieu, ce sont les fruits d'un investissement fort de l'enseignant qui n'hésite pas à « *donner de sa personne* ». Ce constat s'inscrit franchement dans la filiation éducative évoquée précédemment. Leurs prédispositions à ce stade ne sont pas inférieures aux générations précédentes. Elles sont enrichies par la certitude que cette réussite souhaitée passe par la mise en place d'un cadre de travail, porteur de sens (souci très présent) et de forte qualité relationnelle. Nous avons pu déceler cependant un tiraillement entre les motivations (« *transmettre des connaissances* »), les missions (« *offrir à tous des chances égales de réussite* ») et les pratiques de classe où la concurrence entre des nécessités premières se fait vive (Goigoux & al., 2010). Par exemple, le rapport des enseignants aux matières scolaires (dans le cadre de la polyvalence) serait sans doute à questionner plus amplement : évoquons ici la surprenante dissymétrie exprimée par certains PE T1 à propos de ce qui leur paraît facile à enseigner (« *une règle d'orthographe ; une table de calcul* »), exact miroir de ce qui apparaît à leurs yeux comme difficile à apprendre pour les élèves !

5. Les épreuves du premier poste ou comment incarner un projet professionnel...

L'expérience du premier poste est bien source de décalages avec les conceptions initiales. Trois grandes difficultés sont énoncées : le type de poste, la charge de travail, les contextes scolaires. A l'inverse, pour certains, apparaissent comme de bonnes surprises les relations d'« *entraide entre pairs* », « *la confiance* » engrangée dans la capacité à faire classe, ou une meilleure perception d'un territoire d'enseignement catégorisé comme difficile. Notons tout de suite qu'un même élément peut faire l'objet d'un ressenti diamétralement opposé (par exemple : les relations avec les collègues ou les écoles dites difficiles) : épreuves pour les uns, ressources pour les autres...

■ *Avoir ou ne pas avoir sa classe*

Dans le détail, même si les PE T1 sont avertis que, par le biais des mutations des enseignants titulaires, ils ne pourront bénéficier que de postes restants et non désirés, ils reçoivent leur première nomination comme une désillusion : « *Les PE T1 sont souvent mécontents de leurs postes, on s'en doutait [...] c'est rigolo parce qu'ils ont quatre ¼ temps et ils voudraient avoir leur classe, et quand on se retrouve en groupe de suivi, je suis la seule à avoir un vrai poste à l'année, et là ils me disent " : j'en ai marre, je voudrais avoir ma classe et moi je leur dis que je voudrais bien pouvoir les décharger [rires]"* ». Enfin je pense que ce n'est pas du mécontentement on espère tous, ça doit être la peur qui fait cela... ceux qui ont trop de responsabilités voudraient être déchargés un petit peu et ceux qui n'en ont pas assez en avoir un peu plus... on avait peut-être d'autres espoirs... » (Lucie)

Car pour bon nombre de débutants, avoir sa classe s'avère être un incontournable pour se sentir devenir enseignant (une sorte de marqueur identitaire), tout en reconnaissant paradoxalement et de façon sous-jacente, que trop de responsabilités transforment le caractère initiatique de l'expérience. Au-delà de ces projections qui alimentaient leurs prises de fonction, la réalité des postes bouscule les PE T1 par la charge de travail et de responsabilités éprouvée à cette occasion. Ainsi, Mathilde, nommée comme directrice d'une école à deux classes d'un petit village excentré du département et titulaire de l'ensemble du cycle 3, identifie clairement ce qui lui semble être les causes d'un début de carrière difficile : « *Je m'imaginai avoir beaucoup moins de responsabilités, c'est vraiment quand on est dedans qu'on se rend compte qu'il faut regarder pour tout si on a le droit, pas le droit, pour sortir avec les enfants, pour les filmer, enfin ce genre de choses, c'est énormément de responsabilités [...] et je ne pensais pas avoir une charge de travail aussi énorme, vraiment je pensais pouvoir rentrer tous les week-end à Saint-Etienne, j'ai*

fait une croix dessus, je ne rentre que pour les vacances [...] Je pense que c'est vraiment lié au triple niveau, parce que c'est tout multiplié par trois, si je prépare le français, quelqu'un qui a un niveau va préparer le français de 9h30 à 10h15, il y en a pour 10, 15 minutes et moi c'est multiplié par trois, j'en ai pour 45 minutes... et ça fait beaucoup parce que entre ça et toutes les copies à corriger parce qu'en cycle 3 ils n'arrêtent pas d'écrire, ça fait vraiment énorme, et puis être au courant de ce qu'on fait, quand on fait de l'histoire je ne suis pas forcément douée là-dedans, il faut que je revois avant puisque sinon je ne sais pas de quoi je vais parler » (Mathilde)

Les PE T1 ont très majoritairement dénoncé les conditions d'attribution et la nature de leurs premiers postes. Ils affirment, pour bon nombre d'entre eux, qu'il s'agit d'une des causes principales de leurs débuts difficiles, entre renoncements à un projet personnel et cumul réel des tâches. Ce problème, qui n'est pas nouveau, prend de l'ampleur : les premiers pas professionnels s'effectuent avec l'expérience de « *la précarité institutionnalisée* » (Guibert & al., 2008). Le système complique la tâche du débutant tout en se rassurant de l'enthousiasme et de l'énergie dépensés pour faire fonctionner des classes complexes.

■ **Des contextes scolaires variés : obstacles ou leviers professionnels ?**

Que ce soit comme remplaçant ou bien comme titulaire d'une classe, la réalité sociale, culturelle mais aussi l'histoire ou l'organisation de l'école, en bref l'environnement scolaire local marquent les esprits et engendrent difficultés ou réussites dans la prise de fonction. Par exemple, les PE T1 découvrent avec intensité les demandes contradictoires des parents : « *être attentif à la particularité de chacun à condition de ne pas être en retard dans le programme ; savoir lire à Noël en CP tout en prenant son temps ; donner plus de devoirs alors qu'ils constatent que la journée est bien longue...* ». Ils sont également percutés par le vécu des familles (séparation, difficultés économiques, placement éducatif, maladie, exil...), et il convient, tâche sous-estimée et délicate, de rassurer, d'expliquer, malgré le jeune âge et l'inexpérience, tout en mesurant que la rumeur fait et défait les réputations (Barrère, 2002).

Plus généralement, les nouveaux enseignants sont dans la nécessité de se positionner vis-à-vis des autres protagonistes de l'école (et la liste est longue dans le premier degré : parents d'élèves, collègues, élus locaux, agents municipaux, travailleurs sociaux, personnels de la santé et de la justice, partenaires associatifs...). Le sentiment d'appartenance à la profession et à l'équipe pédagogique se construit, entre adhésion ou contradiction avec l'existant, entre affirmation de soi et sentiment de sécurité au sein du collectif. Notre recherche nous éclaire aussi sur ce qui peut faciliter au sein d'une équipe éducative le début de carrière d'un enseignant : les conditions d'attribution des classes (dernier arrivé, dernier...), une organisation rôdée et lisible, des procédures de décision collectives et fiables. Et dans le cas d'une classe partagée, l'attitude du titulaire sera décisive pour l'équilibre recherché : ne pas se défausser sans concertation de matières inconciliables dans un temps fractionné, s'accorder sur un projet pédagogique minimum, sur des règles de classe incontournables.

Conclusion et discussion des résultats

Sondant le caractère éprouvant de l'entrée dans le métier de professeur des écoles, nous avons cherché à apprécier ce qui constitue le projet d'enseigner pour ensuite mieux saisir son évolution avec les réalités de l'Ecole et de la formation. A la question du développement professionnel des jeunes enseignants du premier degré, nous pourrions répondre qu'entrer dans ce métier, c'est vivre des parcours d'ajustements et dépasser sans cesse des conceptions premières. Le métier « s'incarne » plus ou moins fortement dans l'épreuve, avec l'expérience de la responsabilité de classe ou le type de premier poste.

Mais ce parcours d'ajustements souligne d'un côté la part des crises nécessaires, oserions-nous dire, concourant à l'émergence d'un professionnel avec des ressources mobilisées ou créées « pour se sentir devenir enseignant », et d'un autre côté il interroge les nouvelles réalités du métier, et par la même occasion le devenir de ces enseignants débutants.

- Les concernant, ces expériences ne sont pas sans conséquences. Elles peuvent ronger les motivations, faire encourir très tôt le risque d'un certain épuisement personnel (l'exemple de la relation éducative surinvestie est ici à double tranchant : source du bonheur à enseigner ou puits sans fond d'une implication personnelle). Elles conduisent tout aussi bien au désengagement ponctuel (une des raisons du temps partiel) qu'au surinvestissement dans le travail, dont les répercussions sur la vie personnelle sont inattendues (pour un métier jugé par les proches comme « *très bien pour une femme !* »). Il s'agit donc de tenir avec des sentiments contradictoires, entre « *rouleau compresseur* » et « *moment de grâce* », si bien que, seulement un an après avoir débuté, à peine un tiers de l'échantillon imagine poursuivre ce travail jusqu'à la retraite.
- Concernant le métier, les premiers postes placent les PE T1 au cœur d'un système éducatif sous tensions, traduit à l'échelle de leur école. Il s'agit, pour eux, de composer entre un projet professionnel échafaudé en cohérence avec les prescriptions du centre de formation et de l'institution (Buhot & Cosnefroy, 2011), et les contextes scolaires. Avec un sentiment mitigé à l'égard de la formation, qu'ils ne trouvent alors pas assez mobilisable pour leur premier poste, les débutants oscillent « *entre la recherche de modèles rassurants et la prise de risques pédagogiques* » (Goigoux & al., 2009). Autrement dit, les acquis dans les parcours de formation, levier principal de la professionnalisation, sont rapidement confrontés à l'incertitude des (premiers) postes, sous l'influence conjointe des politiques nationales et des contextes locaux.

Les doutes des débutants rejoignent ainsi parfois ceux des plus anciens ! Et lorsque le fossé devient trop grand entre les épreuves et les ressources possibles et mobilisables, lorsque dans la durée l'aléatoire succède à l'incertitude des débuts, le métier est de plus en plus exposé et pourrait être vécu comme un « métier à risques ».

Bibliographie

BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BROCCOLICHI S., BALLAND L. & JOIGNEAUX C. (2011), « Devenir professeur après la réforme », *Diversité*, n°166, p.143-155.

BUHOT E. & COSNEFROY L. (2011), « De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel ? », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, volume 44, n°1, p.17-40.

DUBAR C. (2001), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3^{ème} éd), Paris, Armand Colin.

DUBET F. (2008), *Faits d'école*, Paris, Seuil.

FILLEULE O. (2001), « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel », *Revue française de science politique*, volume 51, p.199-215.

GASPARINI R. (2008), « La fabrication des professeurs du primaire et du secondaire : une socialisation professionnelle banale et singulière », *Recherche et Formation*, n°57, p.103-113.

GOIGOUX R., RIA L. & TOCZEK-CAPELLE M. (dir.) (2009), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.

GONNIN-BOLO A. (dir.) (2007), *Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, Paris, Belin.

GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2008), *Enseignants débutants : « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

HUGUES E. (1997), *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.

LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

LANTHEAUME F. & HELOU C. (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF Presses Universitaires de France.

LESSARD C. (2010), « Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part du sujet », *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, F. Yvon & F. Saussez (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, p.283-329.

MARCEL J.F. (2005), « De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, volume 38, n°4, p.31-57.

MARCEL J.F., DUPRIEZ V., PERISSET BAGNOUD D. & TARDIF M. (dir.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck.

MAROY C. (2008), « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique », *Recherche et Formation*, n°57, p.23-38.

PERIER P. (2010), « La classe des débuts et ses épreuves : prolégomènes au processus de professionnalisation », *Recherches en éducation*, n°8, p.63-72, <http://www.recherches-en-education.net>

PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. & PAQUAY L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

RAYOU P. (2009), « Epreuves d'aujourd'hui et métier de demain », *Educations et Sociétés*, n°23, p.5-11.

UBALDI J.-F. (2006), *Débuter dans l'enseignement. Témoignages d'enseignants, conseils d'experts*, Paris, ESF Editeur.

UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005), « Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, p.133-155.

VAN ZANTEN A. & RAYOU P. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

WITTORSKI R. & BRIQUET-DUHAZE S. (2008), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, Paris, L'Harmattan.

Les effets de raccommodement du récit de vie : l'exemple d'anciens appelés d'Algérie

Corinne Chaput-Le Bars¹

Résumé

Les situations de guerre sont des situations extrêmes auxquelles de simples soldats ou des civils ont été engagés bien malgré eux et pour un nombre non négligeable d'entre eux, ces situations de violences intenses laissent des traumatismes sur du moyen voire du long terme. Ils portent désormais un nom : les PTSD (Post-Traumatic Syndrom Disorder). Deux modèles de prise en charge de ce stress post-traumatique sont apparus, que l'on oppose parfois, à tort : la prise en charge immédiate et la voie cognitive, plus distanciée, celle du retour sur un passé « qui ne passe pas ». Le récit de vie est une des formes privilégiées de ce retour sur soi et de la recherche de sens à propos de ce qui est par nature insensé. Il peut alors être un tuteur de résilience ou, pour employer un concept que j'ai exploré, favoriser le « raccommodement » de soi et de soi avec les autres. Or, parmi les guerres qui ont concerné la France ces cent dernières années, celle d'Algérie est probablement l'une de celles où la transmission a été la plus difficile et où, désormais, l'urgence de se faire entendre est peut-être la plus vive. La partie destinée à l'investigation de terrain (et qui constitue le cœur de cet article) s'appuie sur quatre récits d'anciens appelés de la guerre d'Algérie qui ont écrit sur leur expérience extrême quarante à cinquante ans après avoir effectué leur service militaire outre-Méditerranée. Ces « tapuscrits » avaient été confiés à l'Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique (l'un deux a même été édité ensuite) ou gardés au sein du foyer familial pour une diffusion plus modeste à l'intention des proches. L'article présenté ici a pour objet d'identifier les effets produits par cette écriture tardive et notamment ceux qui concernent la formation.

Cet article présente les principaux résultats de l'analyse qualitative de quatre récits écrits quarante ans après la guerre d'Algérie par d'anciens appelés. Elle a pour objet de repérer si l'écriture tardive a néanmoins eu sur ses auteurs des effets d'auto-formation, comme le postule le courant des Histoires de vie dans les sciences de l'éducation. Elle s'appuie sur l'hypothèse de recherche suivante : les récits de vie rétrospectifs, qui portent sur le vécu d'une période de guerre, favorisent le « raccommodement de soi » avec son histoire.

Le raccommodement désigne pour moi l'aptitude d'un sujet ayant été victime d'une situation extrême, et en ayant conservé des traumatismes, à se réparer des dommages causés, à ajuster sa manière de vivre aux effets qu'ils ont laissés derrière eux, à les accepter, enfin à se (ré)concilier avec la personne que la vie l'a fait devenir.

Cette aptitude pourrait être déployée ou renforcée par la production d'un récit de vie écrit qui permet distanciation, symbolisation, expression artistique et qui, se matérialisant par un objet, peut facilement faire trace et se laisser prendre et transmettre.

Denis, Jean, Paul et Philippe (prénoms d'emprunt) ont raconté leur expérience singulière de la guerre d'Algérie dans quatre manuscrits rédigés entre 1999 et 2008. L'un d'entre eux a été publié et deux ont été déposés à l'Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique (APA) que préside Philippe Lejeune.

¹ Docteur en sciences de l'éducation depuis le 22 novembre 2012, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

Dans le cadre d'une thèse portant sur les effets de raccommodement produits par l'écriture d'expériences extrêmes, j'ai analysé leurs manuscrits et co-construit leur histoire de vie avec eux dans des entretiens de face-à-face. Après avoir fait succinctement leur portrait, je vais essayer de rendre compte de leurs émotions et sentiments, et des effets produits par l'écriture.

Philippe est issu d'une famille assez aisée et traditionnelle de la région Picardie. Il appartient à la « classe 54/1 ». Il effectue son Service national dans la « coloniale » durant dix-huit mois et stationne notamment à Madagascar. Il débarque à Marseille en juillet 1955 mais, faisant partie des « disponibles », il est convoqué à Lille le 22 septembre après de courtes vacances et embarque de nouveau pour le continent africain le 25 novembre. Il a le grade de Sergent et à ce titre, se retrouve adjoint au chef d'une Section en Algérie, dans un bataillon d'Infanterie de marine, où il retrouve les « coloniaux », qu'il a quittés quelques mois plus tôt. Il a alors un peu plus de vingt-un ans. Il opère essentiellement dans le Nord-Constantinois, en petite et grande Kabylie, à proximité d'une ville. Son action vise à quadriller le territoire pour repérer les *fellaghas* et les empêcher de nuire. Il est en Algérie durant l'hiver 1955-1956 et la contre-guérilla n'en est encore qu'à ses balbutiements. Moins organisées que ne le seront ultérieurement les commandos de chasse, les troupes auxquelles il appartient se caractérisent par un armement et des équipements antédiluviens, et il constate à maintes reprises l'inconscience et l'incompétence de ses chefs. Alors qu'il doit rentrer, la « quille » est retardée de jour en jour, le Ministère en charge de la défense attendant que les effectifs de la classe 1954 soient remplacés nombre pour nombre. Il est enfin débarqué à Marseille, après un hiver long et rigoureux, le 29 mars 1956. Il aura passé 122 jours en Algérie.

Paul est instituteur depuis peu lorsqu'en mars 1958, son sursis étant arrivé à échéance, il quitte sa petite école bas-normande où il a fait ses premiers pas d'enseignant. Il est Breton d'origine mais a obtenu le concours de l'Ecole Normale de Caen et doit dix ans à l'Académie qui l'a formé. C'est lors de sa première affectation qu'il rencontre sa future femme et l'épouse quelques mois plus tard. Quand il se marie, il est déjà incorporé depuis le 1^{er} Mars 1958 et effectue ses « classes ». La guerre d'Algérie fait rage depuis trois ans et demi, et l'opinion publique commence à renâcler en voyant partir tous les jeunes du contingent. Il est donc mieux informé que Philippe sur ce qui s'y passe, même s'il est loin de se douter de tout. Afin d'essayer d'échapper à son sort, et sur le conseil de son beau-père, il tente le concours de l'Ecole d'Officiers de Réserve de C., en Algérie, espérant ainsi qu'après les six mois de formation requise, la guerre sera finie. Reçu au concours, il embarque le 1^{er} juillet 1958 sur le « Kairouan ». Il a alors vingt-deux ans. Plutôt bien placé à l'issue des épreuves physiques et intellectuelles qui marquent la fin de la formation, il choisit une affectation d'instructeur et rentre en métropole le 15 Décembre 1958 pour neuf mois, le temps de la conception, de la grossesse et de l'accouchement qui donne le jour à son premier enfant. Le 26 septembre 1959, il repart en direction d'Alger, cette fois sur le « Sidi Mabrouk ». Affecté à un commando de chasse, dans une compagnie arabe nomade, il arrive dans un petit village des Monts de l'Ouarsenis. Il y a ici quatre Sections. Il est Sous-Lieutenant et a la charge de la troisième section. Sur les quatre chefs de Sections, il est le seul appelé et n'a que vingt-trois ans. Après avoir passé de nombreuses nuits à crapahuter dans la montagne et à identifier les *fellaghas* cachés dans cette zone interdite, il reprend une fois encore le bateau qui le fait débarquer à Marseille le 20 juin 1960.

Jean vient aussi de Basse-Normandie où il est employé de Préfecture. Après le début de son Service national en France, où il se fait remarquer par un comportement réfractaire (il y fera plusieurs semaines de prison dont une de « mitard »), il débarque le 10 mai 1960 à Philippeville puis est conduit dans une ville des Aurès. Sur ses vingt-sept mois d'armée, il en fera seize dans cette région d'Algérie et sans aucune permission. Arrivant avec son « palmarès », l'armée décide *illico* de le briser. Pour ce faire, on le charge de représenter son régiment aux enterrements. Le reste de son temps, il l'emploie, avec peu de succès, à l'entretien et à la rénovation du camp. Il s'essaye aussi à la conduite des camions militaires mais il est déclaré inapte. Il participe aussi de temps à autre à des opérations. Ayant passé un diplôme de comptable des armées en France, il est alors affecté au Secrétariat de la Comptabilité, mais il insulte un officier et se retrouve muté, pour raison disciplinaire, dans un bagne où les prisonniers sont chargés de construire une piste par 50° à l'ombre. Il s'agit d'un bagne clandestin dont la peine ne figurera jamais sur son livret

militaire. Il y reste quatre longues semaines. En août 1960, il est muté dans un commando, dans la région de Constantine. Bien qu'il doive effectuer un stage à l'Ecole des Officiers de Réserve pour s'y préparer, comme il fait partie des « classes creuses », son commando a besoin de lui immédiatement. Il se retrouve vêtu d'une *djellaba* pour tromper l'ennemi dans des opérations. Sa dernière affectation se situe au Quartier Général, où il reprend des fonctions de secrétaire. C'est là qu'il se trouve au moment du putsch d'avril 1961. Il participe activement à la résistance qui s'organise. Découvrant des documents officiels à propos de l'exercice de la torture en Algérie, il prend le risque de les photographier et de les confier à un journaliste à son retour. Ceux-ci seront abondamment employés par Pierre Vidal-Naquet pour son livre *La Raison d'état*. Il embarque le 15 août 1961 à bord du « Ville de Tunis » et regagne sa Normandie natale où sa réinsertion s'avère très délicate. Il s'engage alors dans la lutte anti-OAS.

Denis est originaire du Centre de la France où, comme Paul, il a suivi l'Ecole Normale d'Instituteurs. En mai 1960, après avoir résilié son sursis, il part faire ses « classes ». Seul bachelier, car n'étant pas parti en même temps que les sursitaires, les premiers temps sont difficiles. Le Commandement lui propose de préparer l'Ecole des Officiers de Réserve, ce qu'il refuse, espérant pour sa part échapper ainsi à des postes dangereux et ayant donc, à cet égard, une stratégie opposée à celle de Paul. Il part en Algérie en mai 1960, dans sa vingt-troisième année et y demeurera jusqu'à l'été 1962. Il fera au total vingt-six mois de service actif. Sa première affectation se situe dans une vallée, près d'Orléansville. Là, ses études supérieures lui permettent d'être secrétaire pour quelque temps dans le 25^{ème} Régiment de dragons. Il est ensuite muté dans le *djebel* Ouarsenis, auprès du 5^{ème} Régiment de Spahis algériens, composé pour moitié de Français de souche et pour l'autre moitié de Français de souche Nord-Africaine. Affecté pour sa part au Peloton d'Hommes de Réserve, il partage son temps entre l'enseignement dans une école d'un camp de regroupement, où il a jusqu'à cinquante-trois élèves, et des réquisitions pour des gardes de nuit et des opérations militaires durant les vacances scolaires. D'abord simple « troufion », il est promu brigadier, chef de poste, en décembre 1961. C'est là qu'il refuse de taper à la machine la circulaire des quatre généraux putschistes, que le Commandement souhaite diffuser. Après la signature des accords d'Evian, on lui interdit de continuer à enseigner aux petits Algériens puis son Régiment de Spahis est dissous. Il est alors affecté dans la banlieue d'Alger, où il est exerce de nouveau des tâches de secrétariat.

1. Du voyage cauchemardesque à l'accueil désenchanté

Des conditions épouvantables de la traversée de la Méditerranée, il faut retenir une constante : la puanteur des vomissures éjectées par les soldats durant le trajet qui n'ont pas été nettoyées comme il conviendrait de le faire pour accueillir des hommes partis « servir leur pays ». D'ailleurs, pour deux des narrateurs, le rapprochement est fait entre les conditions faites aux hommes et celles faites au bétail. Et pour trois d'entre eux, la colère contre les autorités françaises qui permettent cela est un sentiment qui persiste au-delà de l'évènement. Quant aux témoignages sur leur première rencontre avec l'Algérie, c'est la cruelle déception d'avoir été désinformés qui domine en découvrant la vie des Algériens de souche. Pour tous également, la colère ou l'abattement sont présents quand ils racontent les conditions infligées : attente, solitude, chaleur, trains ou camions inconfortables et n'en finissant pas d'arriver. Pour Paul et Jean, l'insécurité qui va accompagner leur séjour en Algérie est vite perçue. Pour les deux chefs de Section, Philippe et Paul, sont évoquées la pression supplémentaire de devoir commander des hommes ou de devoir protéger des populations et la crainte de ne pas être accepté.

Mais ce qui est notable, c'est que contrairement au voyage où, semble-t-il, il n'y avait rien à tirer comme enseignements, Philippe surtout, Jean un peu, tentent de comprendre ce qui paraît insensé. Quant à Paul, son arrivée à l'Ecole des Officiers de Réserve lui rappelle qu'il a obtenu un concours difficile pour y accéder et qu'il a le droit d'en éprouver de la fierté. Il y a donc ici des effets de formation et de restauration de soi.

2. Des conditions climatiques aux bêtes sauvages : un décor extrême

Le climat particulièrement dur dans le *djebel* algérien est vécu avec résignation quand il est « seulement subi » comme il peut l'être par les autochtones.

Là où des émotions et des sentiments s'expriment beaucoup plus fortement, c'est quand l'Armée passe outre ces conditions climatiques extrêmes, imposant des cabanes ou des tentes n'isolant les troupes ni du chaud ni du froid, envoyant les soldats au danger en leur faisant risquer la déshydratation ou l'insolation ou, pire, en exposant leur vie en empêchant les renforts ou les secours d'arriver sur place en cas de neige. C'est dans ces moments-là que Paul exprime son incrédulité, sa colère et son sentiment de responsabilité renforcé. Et où il ne peut trouver un sens à ce qui lui est fait. Dans l'expérience de Jean, (envoyé au bagne), malgré l'indignation dont il demeure emplie aujourd'hui, s'il ne trouve pas de sens à l'odieuse punition, du moins trouve-t-il une meilleure connaissance de lui-même dans une situation extrême parmi les extrêmes. Il en ressort une conviction que les hommes peuvent rester des hommes et continuer à être fraternels ; il a le plaisir de pouvoir leur rendre hommage *a posteriori* et c'est ce que le récit lui permet.

La vie sauvage en Algérie est une autre composante des traumatismes que les appelés ont vécus en Algérie. L'angoisse déclenchée par la présence d'animaux, la nuit, dans un contexte de guerre et d'insécurité, est manifeste chez deux des narrateurs. L'effet de sidération produit par leur arrivée intempestive est bien décrit chez le troisième. Le soulagement engendré par leur découverte, la vague honte d'avoir eu peur d'animaux qui seraient peu dangereux dans une situation « normale », s'expriment chez chacun d'eux par le rire, l'autodérision ou l'ironie, trois facettes de l'humour. Pour Paul s'ajoutent la fierté d'avoir recouvré ses esprits, malgré l'envahissement de la panique, et le besoin de faire comprendre en quoi la subtilisation des vivres des rebelles algériens constituait un fait de guerre incontournable.

3. Des rapports humains souvent sous tension

Les relations humaines sont à l'image d'une situation extrême : elles sont exacerbées, que ce soit en positif ou en négatif. Pour ce qui est du positif, on en trouve chez les quatre narrateurs. Jean a dit la solidarité qui existe au bagne entre ses camarades de misère, qui prennent soin de lui, donnent des conseils avisés ; il dit aussi ici combien le moment des départs est chaleureux et où chacun parvient à se réjouir pour l'autre. Paul et Philippe décrivent aussi l'amitié qui lie les hommes entre eux dans les circonstances les plus dures. Denis, l'instituteur, conserve, quant à lui, un souvenir attendri de ses petits élèves qui, en confiance, lui livrent des secrets qui pourraient mettre leurs pères en danger.

Néanmoins, les faits les plus nombreux concernent des rapports humains au mieux méprisants, au pire proches de la folie (c'est le cas de Jean qui manie la roulette russe). Entre les deux, on trouve toute la palette des comportements humains les moins flatteurs : l'agressivité, le racisme, la violence et même l'instinct meurtrier décrits par Jean ; la bêtise et la bassesse rapportées par Philippe ; la délation dont Denis a été la victime.

Malgré ces tensions permanentes, malgré les doutes qui les assaillent, tous les quatre parviennent à en tirer des enseignements ou à se restaurer. Jean réfléchit à la perte des idéaux qu'il constate, sur la signification de la violence qu'il entrevoit comme une affirmation de soi. Il a le sentiment d'apporter la vérité sur une face cachée de la guerre lorsqu'il aborde l'attaque dont il est victime. Il se distingue des autres soldats par le respect de l'ennemi. Paul, pour sa part, profite de la relation de certains faits pour transmettre des informations au lecteur. Il met en évidence sa capacité à compatir aux misères des autres et à générer de l'affection chez ses hommes. Il manifeste aussi sa volonté de réussir dans l'adversité. Pour Denis, les marques de

confiance de ses élèves le confortent dans son rôle de maître. Quant à Philippe, même si l'attitude odieuse d'un soldat semble ne devoir susciter aucun enseignement, il parvient néanmoins à en faire un objet d'étude lui donnant à voir un peu de ce que peut être l'être humain.

Enfin, ce qui caractérise aussi les passages où les narrateurs évoquent les relations sociales, c'est que le texte est très souvent mis à profit pour remercier des personnes qu'ils n'ont pas pu ou pas su remercier sur le moment, ce qui lève probablement un poids sur le cœur. Ainsi, Jean remercie son Capitaine et Paul son Sergent et son ordonnance.

4. D'une formation militaire impitoyable à un baptême du feu impossible à oublier

Ce qu'il faut retenir de sa formation d'officier en Algérie, c'est que Paul est traversé par de nombreux affects : d'une part, il apprend avec une stupéfaction qui confine à l'effroi que le FLN (Front de Libération Nationale) est une véritable Armée très organisée et équipée ; d'autre part, les épreuves physiques auxquelles il est soumis remettent en question ses capacités et lui font craindre de ne pas être à la hauteur et de ne pas pouvoir regagner la France avec une affectation sécurisée. Cependant, sa volonté sans cesse réaffirmée, le soutien que représente l'image de son épouse laissée au loin, le galvanisent et lui permettent de dépasser ses peurs, ou encore un défaitisme passager et d'accéder à une valorisation de lui-même.

Quant à la première expérience de l'agression ou des combats, trois des quatre narrateurs témoignent de la peur qu'ils ont ressentie, voire même pour l'un d'entre eux de la peur qu'il a éprouvée à l'idée même d'avoir peur, de perdre ses moyens, de n'être pas assez courageux. Seul Philippe paraît peu effrayé, tout juste marque-t-il de la surprise lors des attaques, comme si cette première « génération » d'appelés était peu consciente des risques.

En outre, pour deux d'entre eux, une posture éthique apparaît à l'égard des populations : Jean est tiraillé entre le désir de sauver sa peau et celui de tenir son engagement de ne pas tuer de rebelles ; Philippe est confus de devoir pratiquer l'intrusion dans la vie intime des Kabyles, mal à l'aise aussi de ne pas connaître leur devenir, horrifié et vaguement coupable à l'idée du sort réservé aux Algériens qui ont pris parti pour la France.

Chez Paul, qui va se trouver positionné comme chef sous peu, si tiraillement il y a, il apparaît plutôt entre l'admiration qu'il éprouve envers le professionnalisme des hommes qui l'entourent et le sentiment de très forte responsabilité à leur égard qui le bouscule. Enfin, trois d'entre eux font part, soit de leur soulagement de n'avoir dénombré aucune victime, soit des manifestations d'après-coup qui consistent pour les hommes à relater leurs « exploits » comme pour conjurer le sort.

Concernant, enfin, les bénéfices éventuels apportés par le récit, trois des quatre narrateurs manifestent leur souci d'expliquer, qui le contexte de ce baptême du feu, qui les réactions des soldats, afin de transmettre un savoir au lecteur. Mais celui qui apprend le plus sur lui-même et qui découvre avec orgueil qu'il n'est pas le peureux qu'il craignait d'être, est sans conteste Jean. Peut-être d'ailleurs en a-t-il plus besoin que les autres, étant le plus jeune à cet instant et se cherchant encore beaucoup.

5. Des sentiments mitigés à l'égard de la population

Une part des opérations militaires françaises en Algérie consiste à appauvrir volontairement ou indirectement les populations, déjà en situation d'extrême pauvreté. Denis le souligne à propos des villages de regroupement, construits pour l'occasion, et qui contrarient les activités de culture

et d'élevage, Philippe regrette le fracas des jarres destinées à la conservation des céréales. En outre, trois des narrateurs éprouvent beaucoup de honte à l'égard des paysans chassés de leurs maisons à l'aube, terrorisés par certaines pratiques éprouvantes, tiraillés entre les ordres de l'Armée française et ceux du FLN et peut-être même tués par « erreur » ou, en tout cas, à qui un procès équitable ne sera jamais offert.

Quant à Paul, il ramène à la réalité de la guerre, jamais manichéenne, en nous signifiant qu'il n'y a pas les « méchants » et les « gentils » mais deux peuples prêts à tout pour en venir à leurs fins ou assurer leur survie.

Aux prises avec ces émotions diverses, voire ambivalentes, les auteurs des récits n'ont pas toujours de réponse à leurs incertitudes ou de justification simple à certains de leurs actes, celle consistant à dire que la nécessité fait loi montrant très vite ses limites. Néanmoins, Denis parvient à faire œuvre de pédagogie en exposant au lecteur l'objectif militaire des camps de regroupement. Quant à Jean et Paul, ils parviennent à restaurer sinon leur propre image, au moins, celle des soldats de leurs commandos : l'un, face au traumatisme de se découvrir bourreau dans le spectacle de la détresse d'une jeune Algérienne, se « sauve » grâce au comportement d'un de ses camarades, l'autre, face à l'adversité, évite de sombrer dans la vengeance en organisant ce que certains militaires, plus « ultras », auraient appelé une expédition punitive.

6. La mort tout près ou le sentiment de sa propre finitude

Trois des quatre narrateurs ont relaté des faits au cours desquels des soldats du FLN ont été tués sous leurs yeux ou à proximité, voire par eux-mêmes. Ces morts ont, pour Paul et Philippe, été accompagnées de peu d'émotion, du moins au moment des faits, voire par du soulagement ou par un sentiment qui s'apparente à de la vengeance chez Paul. En écrivant leur manuscrit, les deux narrateurs ont éprouvé de la honte et du remords face à ce détachement ou cette soif de revanche. Voyant que leurs valeurs avaient « flanché » dans le contexte d'une lutte sans merci pour survivre, ils ont essayé, chacun à leur manière, de retrouver leurs références (Montaigne pour Philippe par exemple) ou de demander en quelque sorte pardon à ceux qui les aiment, souhaitant reconquérir, par ces révélations, l'estime d'eux-mêmes. Les faits d'armes qu'ils ont rapportés, et dans lesquels figurent des victimes, ont été source d'une meilleure connaissance de leur personnalité profonde et de leurs capacités, capacités qui ont en outre été reconnues par le Commandement pour Paul. Même sans vocation militaire, la fierté n'est sans doute pas absente de la volonté de transmettre mot pour mot la Citation qu'il a reçue. Le fin mot de l'histoire est en quelque sorte : « si ce n'était pas lui, c'était moi », phrase qui ne justifie rien mais qui console un peu.

Quant aux émotions ressenties lors des faits où des camarades, inconnus ou proches, ont été gravement blessés ou tués, mais aussi les sentiments encore éprouvés à l'écriture de ces faits, plusieurs décennies après, sont très forts et poignants. Ils passent de la sidération et de l'horreur, au moment de la découverte des corps, à la tristesse et la pitié pour les hommes qui souffrent ou sont enlevés à la vie et à leurs familles. Ils sont souvent suivis d'une colère et d'une indignation face à l'absurdité et à l'injustice de la guerre, ou encore à l'incompétence de l'Armée. Parfois, ils s'accompagnent d'un soulagement, difficile à avouer, de ne pas être parmi ces victimes ou, pour Paul, de ne pas y trouver ses hommes. Ou encore d'une forme de culpabilité du survivant pour Philippe qui se demande pourquoi ce n'est pas lui qui a été sacrifié. Pour Denis, ce chagrin et ce dégoût se traduisent également par des cauchemars, durant bien au-delà des six mois après lesquels on parle de stress post-traumatique.

Malgré tout, les quatre narrateurs sont parvenus à trouver des ressources dans leur écriture pour essayer de transformer l'impensable en connaissance ou en restauration de l'estime de soi. Denis a cherché à savoir ce qu'il s'était passé pour son meilleur ami, et il l'a fait à la fois pour ne

pas oublier, apporter son témoignage et affirmer sa fidélité, mais aussi pour comprendre la logique du FLN dans cette attaque. Philippe a quant à lui apporté des explications historiques sur la situation délicate du secteur où il était affecté au ratissage. Il a aussi retenu qu'après la disparition d'un être aimé, il fallait continuer à vivre et à rire de ce qui l'avait fait rire, comme pour le garder encore un peu en vie. Jean s'est à nouveau révélé à lui-même, comme un homme capable de compassion et d'écoute, et a commencé à entrevoir qu'il y avait une prise en charge possible pour le stress post-traumatique. Il a conservé un souvenir attendri de ce gradé qui avait intercédé en sa faveur, comme s'il pouvait encore croire en l'homme. Paul, enfin, a pu, par le compte rendu précis des faits, se décharger du fardeau de la responsabilité de la mort d'un homme qu'on avait voulu lui assigner. Mais il a néanmoins, comme Denis, montré qu'il avait le souci de ne pas oublier, allant jusqu'à garder dans son corps la trace d'une grenade semblable à celle qui avait emporté l'œil d'un soldat sous ses ordres ce jour-là.

Si tous ont eu la confirmation que ces morts n'avaient aucun sens, tous ont appris que *la* mort leur enseignait quelque chose, qu'ils métaboliseraient dans leur vie future.

7. Une double fascination-répulsion à l'égard de l'armée

Les quatre narrateurs ont suggéré ou présenté des accidents ou des attaques qui auraient pu être évités si le Commandement avait été à la hauteur de la tâche ou des situations qui mettaient les soldats en danger. Tous sont frappés par la stupeur face à tant de bêtise et par la révolte face à une Armée réputée parmi les plus fortes au monde. Ils sont prêts peu ou prou à faire la guerre, mais ils ne peuvent supporter que des défauts de matériel, des erreurs de commandement ou des approximations dans l'organisation ne soient susceptibles de causer la mort d'innocents.

Et dans cette configuration, il y a peu de place pour trouver un sens ou tirer des leçons de cette expérience. Maigre consolation peut-être, aucun ne peut se sentir responsable des risques que courent les autres et chacun sait rejeter la faute, ce qui est un commencement de réhabilitation. Quant à Jean, magnanime à l'égard de son Brigadier-chef, il peut garder fierté de lui être venu en aide tout de même.

A l'exception de Denis, les trois autres narrateurs ont pu néanmoins éprouver une certaine fierté à appartenir à des unités combattantes, à des opérations d'envergure ou à des actions improvisées au cours desquelles ils ont pu manifester leur courage. Philippe, fraîchement débarqué en Algérie, a pu se « rengorger » de faire partie d'une Armée de pacification, capable de mettre en place des actions de grande ampleur et de montrer sa puissance. Paul a pu mesurer et s'enorgueillir de la compétence des commandos et de la peur qu'ils suscitaient dans l'Armée ennemie. Quant à Jean, bien que déclinant la proposition de son Commandement de se voir attribuer une décoration, il a été touché par la reconnaissance d'une de ses initiatives ne manquant pas de panache.

De ces instants d'exaltation, de fascination ou plus simplement d'attractivité, les trois narrateurs ne retirent pas tous aujourd'hui les mêmes bénéfices. En effet, si Paul et Jean conservent les mêmes sentiments qu'alors et en sortent plutôt grandis, si Jean se sent en cohérence avec lui-même dans le choix qu'il a posé, Philippe, quant à lui, remet en question ses certitudes de l'époque. Il paraît même souffrir d'une vague culpabilité, non seulement de les avoir éprouvées alors mais d'en garder un « résidu » aujourd'hui. Là encore, cet aveu de faiblesse ne peut-il pas l'aider néanmoins à restaurer une image écornée ?

8. Des trahisons et une insécurité permanente

Les trahisons et les désertions ont fait partie des épreuves que les appelés ont connues par ouï-dire ou ont traversées eux-mêmes, depuis la simple fuite en passant par l'espionnage et en allant jusqu'aux crimes les plus sauvages. Elles ont participé d'un climat délétère et d'une atmosphère de suspicion et d'angoisse qui ont rajouté à la peur des embuscades et des combats.

Pour Paul, il n'y eut jamais de désertion durant son séjour dans les commandos et au contraire, il dit à plusieurs reprises dans son récit combien il eut toujours une confiance sans limite pour ses hommes dont beaucoup étaient musulmans. Cependant, l'épisode de la capture d'un dignitaire du FLN lui a laissé un goût amer : quelqu'un était bel et bien une « taupe » au sein de son Régiment. Pour Denis, au contraire, les désertions ont été légion puisque, rien que dans son peloton qui ne représentait qu'une partie de son unité, cinq à six déserteurs ont été comptabilisés. Si la peur n'apparaît pas dans son récit, en revanche son agacement face à l'incompétence de ses chefs et de ses collègues, et sa mise en doute de la vérité sur un déserteur assassiné sont plus que palpables.

Ces récits ont en tout cas une valeur historique et Denis ne s'y trompe pas, insistant sur la valeur de ce type de témoignage qui n'est pas forcément le plus répandu, peut-être parce que, de part et d'autre, les Armées en présence n'en sont pas très fières.

Dans les récits, le danger peut venir de toutes parts, y compris de son propre camp. Il est omniprésent, empêchant tout relâchement pourtant nécessaire à tout homme. Même pour Denis, son métier d'instituteur dans un village de regroupement, l'attachement des enfants et peut-être la satisfaction des parents, auraient pu l'exposer à des représailles. En outre, un poste militaire à proximité des populations autochtones n'est pas toujours la meilleure place, car il n'est jamais à l'abri des attaques des hommes qui ont pris le maquis et viennent se ravitailler au village. Quant à Philippe et Paul, leur affectation à une unité combattante, leur rôle dans le ratissage du pays, leur font courir des risques permanents. L'un Sergent, l'autre Sous-lieutenant ont de surcroît des responsabilités à l'égard des hommes qu'ils commandent. D'ailleurs, tous les deux font le choix de s'abriter plutôt que d'aller à l'affrontement et ils le revendiquent. Ce n'est pas un aveu de faiblesse mais une affirmation de leur responsabilité.

Malgré cette atmosphère étouffante, Philippe parvient à faire son *mea culpa* : il souffre, il a peur, mais il n'accepte pas d'avoir pu considérer un seul instant que son « travail » était juste. Peut-être par cet aveu s'offre-t-il une sorte de réhabilitation, en tout cas de pardon ? Lui et Denis ont le souci de transmettre, Philippe allant pour sa part jusqu'à émailler son récit de citations d'auteurs spécialistes de l'Algérie, qui lui permettent d'aller au-delà du témoignage mais d'essayer de l'éclairer par les lectures. Enfin, la guerre permet d'apprendre. C'est en Algérie que Denis se prend d'une passion pour la photographie : d'abord fil d'Ariane qui le relie à sa famille, cette pratique deviendra un art.

9. Le sentiment d'une participation à des faits historiques majeurs

Mis à part Paul, les trois autres narrateurs ont eu à connaître des expériences au cours desquelles les petites histoires et la Grande Histoire se sont rejointes. La peur de Philippe au cours de la manifestation de février 1956 qui conduisit Guy Mollet à céder aux pressions des tenants de l'Algérie française, son ressentiment à l'égard d'un Commandement incapable d'utiliser les « bonnes unités » pour une opération à haut risque comme celle-ci sont palpables. Denis éprouve toujours le même dégoût pour la manipulation et le manque de loyauté des

autorités militaires de sa base. Quant à son positionnement vis-à-vis de l'OAS, il est celui du refus total de ses activités meurtrières et surtout fratricides, même s'il peut comprendre le désespoir des populations pieds-noirs devant quitter leurs racines. Quant à Jean, il a vécu le putsch de quatre généraux félons avec fièvre, partagé entre l'activisme et la crainte, conscient des risques que représentait son engagement.

Mais ce qui caractérise cet aspect des trois récits est la conscience vive d'avoir participé à un épisode majeur de l'Histoire de cette guerre : Philippe et Jean l'expriment nettement, Denis le dit d'une autre manière, désireux de témoigner d'un fait historique méconnu. En outre, chez deux d'entre eux, il y a un souci de documentation, d'éclairage historique, de prise de hauteur sur les événements.

Enfin, à propos du putsch et du référendum truqué, Jean comme Denis manifestent leur besoin de rendre justice aux appelés, de faire connaître ou de rappeler leur contribution à l'échec des tentatives de déstabilisation des pourparlers de paix. En réhabilitant le Contingent, ils se réhabilitent eux-mêmes.

10. Des coups tordus aux abus sexuels, un dévoilement pudique

Tous les narrateurs ont eu à connaître ou à participer à des opérations militaires peu glorieuses. De ce que Jean nomme les « *coups tordus* », il n'est pas fier mais il semble que lui comme les autres considèrent plus ou moins qu'il s'agit encore d'actions de guerre et leur accordent une certaine légitimité.

Par ailleurs, la pudeur semble de mise pour tout ce qui a trait à la sexualité des appelés durant la guerre d'Algérie, les narrateurs qui l'abordent sont ceux qui ne sont pas engagés dans une relation sentimentale stabilisée : Philippe et Jean sont célibataires et libres, Denis est « fiancé », et seul Paul est marié et père de famille. On comprend mieux pourquoi, pour ces derniers, la sexualité était non souhaitée ou « interdite » moralement, ou encore indicible. Concernant les pratiques de viols et de délits sexuels sur des femmes algériennes, Denis en parle comme d'une information qui a seulement été portée à sa connaissance et s'ennorgueillit que son unité n'y ait pas participé. Quant à Jean, incapable, semble-t-il, de raconter le fait dont il a été le témoin, il ne l'évoque que très succinctement, mais dans un accès de rage et de transmission brutale, montrant par là-même qu'il constitue un traumatisme. Enfin pour Philippe, la terrible vérité ne vient à lui que cinquante ans après sa participation au conflit et engendre une honte double : celle d'apprendre à quelle triste pratique se sont livrés des hommes de sa génération et celle de ne pas l'avoir vue plus tôt.

11. Des assassinats à la torture, un dégoût partagé

Les assassinats ont été rapportés par trois narrateurs sur quatre. Pour Philippe, il s'agit du témoignage d'un ami. Pour Paul, il n'en a pas été le témoin direct mais s'est trouvé par deux fois à proximité du crime, soit au camp, soit en opération. Quant à Denis, il dit seulement que les « corvées de bois » se sont produites quelques fois durant son séjour. Chez Paul, l'immense déception, la fureur, l'écœurement sont abondamment décrits. Il dit aussi comment ses idéaux se sont évaporés en ces deux journées fatidiques. Mais aussi comment ces secrets, cachés longtemps en lui comme s'il en était le coupable, l'ont miné durant des années. En revanche, on perçoit dans ses mots une volonté de s'en libérer et on a l'impression qu'il y parvient peu à peu, notamment en faisant passer la justice d'un homme là où la Justice des hommes ne passera jamais. Au passage, il apprend à découvrir les tréfonds de la nature humaine et à quel point les situations extrêmes peuvent les mettre à jour. Et ce faisant, il montre que lui n'a rien à se

reprocher, si ce n'est un peu de lâcheté, celle de ne pas s'être élevé contre la « corvée de bois », celle d'avoir accepté de falsifier un Journal de Marche. Mais de ces crimes, il n'est nullement responsable et aujourd'hui, sa honte exprimée pour les actes commis vient réparer cette petite faiblesse. Quant à Denis, sa narration froide des différents destins assignés aux prisonniers est peut-être un moyen de défense face à l'insoutenable.

En outre, trois des quatre narrateurs ont été confrontés à la torture, soit en entendant les cris de douleur des suppliciés à proximité, soit en s'étant fait rapporter des « histoires » voire en y ayant assisté. Tous ont été choqués mais à des degrés divers : Philippe considérant que cette pratique était peut-être nécessaire dans des situations limitées voire exceptionnelles ; Denis et Jean estimant qu'elle était inutile la plupart du temps et surtout inacceptable dans un pays comme la France. Les trois ont cherché à comprendre, soit en interrogeant ou en observant directement les tortionnaires, comme Denis ou Jean, soit en se documentant à l'aide de textes divers permettant de replacer la torture dans son contexte historique et dans son ampleur réelle. Aucun n'a accepté de faire partie des volontaires, même si Jean s'est un peu « cherché » à un certain moment. Il en ressort pour tous ces hommes, qui endossent la culpabilité de toute une génération, et bien que Philippe ne l'exprime pas directement, une restauration de l'image de soi. Quant à Jean, peut-être le plus « fragile » dans cette période troublée, l'expérience lui a permis de mieux se connaître et de se respecter.

Quant aux mutilations pratiquées par le FLN, Jean a observé à son corps défendant le sort que certains de ses soldats réservaient à leurs ennemis. L'épreuve était tellement impensable qu'il a vécu une sorte de dissociation. Il regardait mais il ne voyait pas l'insoutenable. D'ailleurs, pour raconter les faits, Jean doit passer à la troisième personne avant de revenir à lui, spectateur obligé d'une horrible mise en scène. Le traumatisme est là dans toute sa définition et dans toutes ses étapes (sidération, clivage, effondrement des valeurs, reviviscences). Quant à Denis, il condamne les exactions commises entraînant, au-delà même de l'horreur de la mort, l'absence de respect dû aux dépouilles.

12. Le traitement infligé aux cadavres jugé inacceptable

Les mauvais traitements infligés par les Français aux cadavres des ennemis font également partie des faits traumatisants que retiennent les quatre narrateurs. Pour Philippe, la symbolique d'un corps jeté dans les déjections humaines de ceux qui l'ont laissé mourir dans d'atroces conditions est insoutenable et remet en cause sa foi chrétienne. Pour Jean, même un simple doigt, retrouvé dans les débris humains d'un attentat, mérite un enterrement en règle et le respect dû à celui qui, probablement, a trouvé la mort. Ce doigt est un symbole, celui d'un corps explosé et le cérémonial qui lui est accordé vient pallier l'absence de rite. Quant à Paul, s'il ne parle pas du sort réservé aux cadavres, il évoque néanmoins un certain malaise à devoir donner l'ordre de prendre des photos post-mortem et de toucher à l'intimité des corps en faisant ouvrir la bouche pour en révéler l'état de soin porté aux dents. Il s'insurge aussi sur le pillage des objets appartenant aux dépouilles. Enfin, Denis partage la même indignation à l'égard de ceux qui se portaient volontaires pour « chasser du *fellagha* » et qui se précipitaient pour voir ou photographier les cadavres ramenés au camp.

Néanmoins, chez les quatre auteurs, un peu de fierté ressort de ces expériences douloureuses, et avec, un peu de réconfort. Chez Philippe, le soin, même modeste, apporté au prisonnier agonisant ; chez Jean, le respect donné au doigt retrouvé ; chez Paul, l'indignation exprimée à ses hommes et le fait que de tels comportements ne se reproduisent plus ; chez Denis, enfin, sa capacité à refuser de participer aux actes de voyeurisme.

13. Une difficile réinsertion, des reviviscences cruelles et une transmission limitée

Les deux narrateurs qui font référence à leur transformation disent tous deux ne pas avoir été reconnus par leur famille respective. Ils sont en effet devenus des solitaires, l'un parce qu'il dit avoir appris d'une certaine façon la solitude, l'autre parce que ce qu'il a vu là-bas l'éloigne des jeunes Français de sa génération, épargnés par la guerre. Tous les deux se sentent étrangers dans leur propre famille, l'un parce qu'il est l'intrus dans un couple mère-enfant qu'il peut craindre fusionnel, le second parce que son père et sa sœur osent le rapprocher d'une Armée qu'il vomit. Jean, sans doute plus perturbé que Paul, ne parvient pas à admettre ce qu'il avait de mieux que les dizaines de milliers de jeunes Français morts au combat et pourquoi lui est rentré. Il ne s'accorde pas le droit à une place, de surcroît dans une société qu'il ne comprend plus. Et plutôt que de se l'avouer à lui-même, il préfère traiter les « réinsérés » en suppôts de la guerre. Cependant, en écrivant son récit, il met de la distance entre celui d'alors et celui d'aujourd'hui, comprenant qu'il était perdu et, une fois encore, profite de l'occasion que lui donnent les mots pour exprimer ses regrets à ceux qu'il a pu blesser. Quant à Philippe, épargné par cette métamorphose du caractère et du comportement, tout à la redécouverte des plaisirs de la vie, il mettra de longues années à découvrir ce à quoi il a échappé et s'en voudra de ne pas avoir mieux compris ceux qui ne s'en sont jamais remis.

Les reviviscences sont le lot des quatre narrateurs. Elles consistent en la sensation de revivre avec beaucoup de réalisme des scènes violentes qui ont marqué les sujets ou des chagrins immenses dont ils ont peine à se relever ; ce sera le cas de Denis. Elles peuvent surgir à l'improviste à l'occasion d'un bruit, d'une image ou d'une association d'idées : les pétards des agriculteurs ou des pots d'échappement pour Paul et Jean, les chasseurs pour Philippe. Elles peuvent se présenter avec davantage de préparation lors d'une séance de cinéma, comme ce fut le cas pour Jean, cette préparation à revivre l'évènement n'étant d'ailleurs pas toujours le gage de pouvoir contrôler les résurgences du passé. Elles peuvent aussi se répéter à l'infini, tant les conflits armés ou le terrorisme, via les médias, restent en permanence proches de nous. Mais elles sont pires lorsqu'elles se déroulent sur notre territoire, favorisant ainsi une identification et une projection, pouvant potentiellement toucher les proches. Ces rappels impromptus de la mémoire sont subis et douloureux pour l'ensemble des protagonistes. Cependant, Philippe a l'intuition qu'ils sont peut-être, dans certains cas, un mal nécessaire pour ne pas oublier l'horreur de la guerre et ses victimes.

Par ailleurs, dans un contexte de Trente Glorieuses, l'heure est à la joie et non à la tristesse. Ceux qui ont souffert dix ou quinze ans plus tôt ne veulent plus de souvenirs affligeants, si tant est qu'ils sachent que de nombreux appelés ont vécu un enfer en Algérie. Ceux qui, parfois, sont curieux, demeurent empêtrés dans une vision romanesque de la guerre et réfutent les récits qui leur sont exposés avec un manque de distance qui génère de la virulence voire de la violence. Il semble donc que l'émission du message ne puisse s'exécuter que dans l'« entre soi ».

Si Jean se trouve encore tout jeune homme et pas stabilisé affectivement, Philippe a cette chance d'avoir une épouse à qui il peut en parler et il découvre, avec ses enfants, qu'il a peut-être aussi un devoir de parole vis-à-vis d'eux, et ce faisant, un devoir de radoucissement de cette parole pour qu'elle puisse être audible.

Quant aux traces que les narrateurs ont laissées derrière eux comme autant de petits cailloux de Petit Poucet, qu'en est-il réellement ? Ont-elles pour objet de susciter l'intérêt de l'entourage ? Ont-elles, a contrario, servi à empêcher les mots, à prendre leur place ? Rangées au fond d'un tiroir ou d'une malle ou encore arborées ostensiblement, témoins inconscients d'une expérience extrême, ont-elles interdit de prendre parole ou de poser des questions afin de ne pas causer trop de douleur ? Ont-elles au contraire permis de faire émerger de l'oubli ces jours terribles, imposés à toute une génération de tout jeunes hommes à qui on a volé leur jeunesse ? Ont-elles

été dans ce cas le versant positif des reviviscences, moins cruelles, ouvertes vers l'avenir, pour qui a voulu, bien plus tard, s'en saisir ?

14. Des déclencheurs de l'écriture à proximité des narrateurs

Si nous ne pouvons obtenir d'indications concernant les éléments déclencheurs de l'écriture chez tous les sujets, la destination des manuscrits nous laisse à penser que le souhait de raconter s'adresse en premier lieu aux personnes de l'entourage car même les manuscrits remis à l'Association Pour l'Autobiographie ont le plus souvent vocation à être des dépôts de mémoire pour la famille et notamment les arrière-petits-enfants qui n'auront pas le temps de connaître leur aïeul.

En revanche, on comprend que pour Philippe, le désir de retrouver ses meilleurs camarades d'Armée a été le moteur de l'écriture. Ces retrouvailles donnent d'ailleurs lieu à beaucoup d'espoir en direction de l'humanité, la capacité à une amitié sincère et indélébile d'abord, la capacité de réconciliation entre les peuples ensuite, dont il avait tant souhaité qu'ils ne se séparent jamais.

Pour Paul, le saut de génération est clair : peut-être parce qu'il n'a pas pu parler à ses enfants, peut-être parce que les petits-enfants étaient moins « encombrés » par un passé douloureux et que la peur de faire souffrir ne les atteignait pas, toujours est-il qu'il est mu par le besoin de leur faire connaître son expérience, qu'il situe de plus dans une filiation dans laquelle il les inscrit à leur tour. Il est à noter au passage que la fameuse malle de Philippe a été co-exhumée, si j'ose dire, par son petit-fils. La troisième génération est donc bien présente dans les deux récits.

15. Les effets de l'écriture : entre mémoire, connaissance, transmission et libération

Trois des narrateurs emploient des métaphores très proches pour décrire un des impacts de l'écriture de leur récit : Jean le présente comme un objet obstruant sa gorge, Paul comme un repas roboratif qui lui pèse sur l'estomac ; Philippe oscille entre l'image de l'appareil respiratoire et celle de l'appareil digestif, parlant à la fois des risques d'asphyxie et de trop-plein à vider. Il apparaît en outre que le soulagement apporté par l'écriture peut s'accompagner d'un effet de distanciation lorsqu'elle est assortie d'un travail de mise en forme, de recherche d'une beauté littéraire, travail qui peut de surcroît être source de fierté. Enfin, pour Paul en particulier, cet effet de libération a pour corollaire celui d'une réhabilitation à ses yeux et aux yeux des siens : s'il a pu se sentir lâche de n'être pas intervenu dans deux situations, il peut ici rendre la justice qui ne sera jamais rendue et convoquer le lecteur dans ce procès virtuel où les vrais coupables sont désignés.

Trois des quatre narrateurs évoquent directement leur volonté de parvenir à transmettre et à faire partager leur expérience. Jean souhaite explicitement que ses émotions les plus violentes soient rendues au plus près de leur intensité, quitte à en exagérer un peu le trait, pour que les lecteurs comprennent la souffrance à laquelle il a été soumis. Philippe reconnaît, non sans un certain malaise, qu'il a éprouvé de la curiosité pour l'expérience de la guerre et que, malgré ses contradictions, il a néanmoins désiré faire connaître les découvertes qu'il a faites, uniques certes, mais dont il pressent qu'elles peuvent être aisément transférées à beaucoup d'appelés. Quant à Paul, il estime que ses souvenirs de la guerre d'Algérie ont une valeur de mémoire pour les générations suivantes qui ont le droit et le devoir de savoir pour en tirer les enseignements nécessaires.

Deux des auteurs disent explicitement éprouver le sentiment d'être rentrés dans l'Histoire et en témoignant de leur expérience d'avoir apporté leur pierre à l'édifice encore fragile d'une Histoire des appelés du contingent, dernière génération de « conscrits » à ce jour à avoir participé à un conflit armé.

De plus, Jean, en ayant poursuivi son récit bien au-delà du terme de son service national, pense avoir également contribué à la compréhension du retour à la vie civile de ces Millions d'hommes et à ce que fut leur vie jusqu'à aujourd'hui, marqués qu'ils sont encore, et pour toujours, par cette expérience extrême, à la fois singulière, à la fois collective.

Conclusion

L'hypothèse selon laquelle l'écriture des souvenirs de leur guerre d'Algérie a contribué à raccommoier les quatre anciens appelés de leurs blessures sinon de leurs traumatismes est donc globalement vérifiée. Le dernier chapitre de cet article notamment montre en effet les vertus mémorielles, émancipatrices, transgénérationnelles et formatives de l'écriture de leur expérience extrême, même quarante à cinquante ans après.

Pour élargir ma conclusion, j'attire l'attention sur la qualité littéraire des textes. Les auteurs ont su faire de la fascination, de la peur, de la douleur, de la colère une représentation, à la fois proche du réel et à la fois sachant garder sa part d'ombre, de secret, propre à laisser l'imagination vagabonder. Ils ont parfois été emportés comme par une lame de fond par leurs émotions et n'ont pas toujours contrôlé leur écriture, celle-ci prenant à son tour possession d'eux-mêmes, mais cela reste une réalité mineure dans un ensemble très maîtrisé. Cette écriture est source d'apprentissages mais aussi de fierté, qui contribue sans nul doute à ces effets de raccommodement via la restauration de l'estime de soi.

Bibliographie indicative

ASCHER J. & JOUET J.-P. (2004), *La greffe. Entre biologie et psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUBET T. (2008), *Les Cellules d'Urgence Médico-Psychologique*, Documentaire, Infrarouge, France 2.

BAUBET T. & MORO M.-R. (2003), « Cultures et soins du trauma psychique en situation humanitaire », *Soigner malgré tout*, Grenoble, La pensée sauvage Editions.

BERNET C. (2008), *Les mots pour le dire*, Déshabillons-les, Chaîne Public Sénat.

BOUDOT M. (1993), *Epreuve collective et mémoires. L'expérience de la captivité*, Actes du colloque de Tours : Histoires de vie des prisonniers de guerre 1939-1945, Paris, Peuple et culture-Education Permanente.

CASTAIGNOS-LEBLOND F. (2001), *Traumatismes historiques et dialogue intergénérationnel. Un difficile exercice de mémoire*, Paris, L'Harmattan.

CYRULNIK B. (2006), *De chair et d'âme*, Paris, Odile Jacob.

DEQUESNE Tiphaine (2008), « Vécu traumatique, migratoire et résilient des réfugiés Khmers de France après le génocide Khmer rouge : quand la culture crie en silence », *Colloque Terrains d'asile : corps, espaces politiques* [en ligne], [réf. du 10 décembre 2011], Disponible sur : barthes.enssib.fr/TERRA/article819.html.

FERENCZY S. (2006), *Le traumatisme*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

KNOPP G. (2008), *Die Hölle von Verdun*, Documentaire, Arte.

LAINÉ A. (1998), *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwers.

MOUCHENIK Y. (2006), *Ce n'est qu'un nom sur une liste mais c'est mon cimetière. Traumas, deuils et transmission chez les enfants juifs cachés en France pendant l'Occupation*, Grenoble, La pensée sauvage Editions.

REZNIK Armelle, La rencontre transculturelle. Comment penser les migrants autrement ? Journée d'étude, DDASS du Calvados, Caen, 13 Septembre 2008, Notes personnelles.

RIME B. (2006), « Le partage social des émotions », *Le Journal des psychologues*, n°248, p.72-75.

ROTMAN P. (2008), 68, Documentaire, France 2.

OUSS-RYNGAERT L. & DIXMERAS J.-P. (2003), « Que vivent les équipes dans les situations extrêmes », T. Baubet & M.-R. Moro (dir.), *Soigner malgré tout*, Grenoble, La pensée sauvage Editions.

VERCELETTI C., GODAIN G., LACHAL C., BERTANDEAU F. (2003), « Intervenir à distance du trauma: une urgence en Sierra Leone », *Soigner malgré tout*, T. Baubet & M.-R. Moro (dir.), Grenoble, La pensée sauvage Editions.

Magmatisme et conditions de construction de textes de savoirs problématisés au collège

Hanaà Chalak¹

Résumé

Les savoirs scolaires tels qu'ils sont présentés aux élèves semblent se limiter selon certaines recherches à des textes propositionnels dévoilant les résultats de la science sans aucune corrélation aux problèmes. Pour étudier les conditions de construction de textes de savoirs problématisés, nous avons mis en place, au sein d'une équipe de recherche, une séquence « forcée » en classe de quatrième traitant le problème du fonctionnement des volcans. Nous analysons les textes de savoirs produits par la classe lors de cette séquence afin de savoir s'ils portent les traces de la problématisation ou s'ils se contentent d'exposer uniquement les solutions. Cette analyse nous permettra d'effectuer une modélisation praxéologique des pratiques enseignantes de mise en texte et d'étudier les techniques mobilisées dans la séquence forcée. Il apparaît que la mise en texte problématisée nécessite l'introduction de sauts abstraits permettant un travail d'abstraction et de généralisation du problème posé.

Les savoirs scolaires sont qualifiés par Astolfi (1992, 2005) de « propositionnels » puisqu'ils se résument – en dépit des efforts mobilisés par les enseignants pour intégrer la problématisation en classe – à des textes simples exposant les résultats de la science. Les savoirs sont présentés aux élèves, selon Fabre (2007, p.69), « sans aucune relation aux problèmes dont ils constituent pourtant les réponses ». Toutefois, les savoirs scientifiques sont problématisés c'est-à-dire qu'ils se focalisent sur la construction des problèmes et sur l'accès aux raisons qui sous-tendent les solutions et ne peuvent aucunement se réduire à des savoirs assertoriques et factuels (Fabre, 1999 ; Orange, 2000). D'où la nécessité, pour nous, de déterminer les conditions de possibilité d'une mise en texte problématisé qui intègre les traces de la problématisation et ne limite pas les savoirs scientifiques à des textes propositionnels. Jusque-là, les situations étudiées par les chercheurs du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) qui s'intéressent à la problématisation étaient essentiellement centrées sur l'analyse de débats scientifiques portant sur des affiches présentées à la classe et réalisées par des groupes d'élèves en réponse à un problème donné (Fabre & Orange, 1997). Mais la mise en texte des savoirs n'est pas accomplie à la fin de ces séances et il a été constaté que les textes de savoirs élaborés au-delà des situations de débats ne prenaient pas en compte les nécessités construites (Orange & Orange Ravachol, 2007). Cela nous emmène à analyser le processus de problématisation, non plus à l'échelle du débat scientifique – qui reste bien évidemment un moment privilégié pour problématiser – mais à celle de la séquence d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, notre recherche s'intéresse à une séquence « forcée » (Orange, 2010) construite, en sciences de la Terre, par un groupe de recherche² pour tenter d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement.

1. Les textes de savoirs problématisés en sciences de la Terre

Cette étude se situe au sein du cadre théorique de la problématisation qui met en avant la « construction » des problèmes en sciences de la Terre (Fabre, 1999 ; Orange, 2000 ; Orange Ravachol, 2003). Les savoirs sont considérés comme apodictiques, c'est-à-dire organisés autour de la construction de nécessités et l'activité scientifique est nettement liée à des problèmes

¹ Hanaà Chalak, Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² Le groupe de recherche est composé d'une enseignante Isabelle Rest et deux didacticiens en sciences de la Terre : Denise Orange Ravachol et Hanaà Chalak.

explicatifs. En référence à ces caractérisations, les savoirs ne peuvent pas se limiter aux solutions des problèmes mais sont porteurs des conditions de possibilité de ces solutions, c'est-à-dire des raisons qui les sous-tendent. Prenons l'exemple du magmatisme, pour illustrer notre positionnement épistémologique. Accorder de l'importance à la solution du problème du magmatisme, dans sa globalité, consiste à expliquer la fabrication du magma par des fusions se déroulant sous des conditions particulières et dans des zones bien précises du globe (zone de subduction, dorsales océaniques, points chauds). Présenté ainsi c'est un savoir factuel et assertorique qui consiste à « savoir que c'est comme cela ». Il correspond parfaitement aux savoirs scientifiques admis actuellement puisqu'il a traversé toutes les étapes de mises à l'épreuve et qu'il est fondé sur des arguments de preuve irréfutables. De plus, c'est un savoir situé dans l'ordre épistémologique du vrai et du faux ne présentant aucun caractère de nécessité. Dans une démarche de problématisation, il ne suffit pas que les élèves accèdent à cette solution ni qu'on leur dise que le magma – comme ils pourraient le penser – ne provient pas d'une masse en fusion préexistante dans les profondeurs terrestres (Orange, 1995 ; Laperrière-Tacussel, 1995) et que cette idée est fautive en les confrontant aux résultats scientifiques des études sismiques. Il est primordial de les emmener au bout de leur logique, à travers des situations qui les aideront, à passer d'une problématique de sortie d'un magma liquide préexistant à l'intérieur de la Terre à une problématique de fabrication de magma à des conditions précises (Orange & Orange Ravachol, 2004). De plus, il est important qu'ils intègrent les conditions de possibilités de cette problématique (nécessité d'une production locale du magma et nécessité d'un mécanisme entraînant la fusion) (Orange Ravachol, 2003) et qu'ils soient capables d'expliquer pourquoi cette formation est possible et nécessaire et pourquoi il ne peut pas en être autrement (Reboul, 1992). Par conséquent, nous considérons qu'un texte de savoir problématisé concernant le problème du magmatisme devrait intégrer ces nécessités en plus des solutions.

Au cours de la transposition didactique, la mise en texte des savoirs scolaires a tendance à présenter aux élèves un savoir scolaire isolé de tout questionnement, destitué et vidé de tout sens épistémologique. C'est essentiellement « un savoir de résultat qui ne répond à aucune question, à aucun problème. Il sort de nulle part, sans genèse visible » (Fabre, 2009, p.215). Or, les savoirs ne peuvent pas exister indépendamment des problèmes avec lesquels ils maintiennent un rapport dynamique (Bachelard, 1949) et même si la déconnexion entre savoir et problème existe, elle reste illusoire (Dewey, 1993). Le savoir demeure inextricablement lié au problème et c'est précisément cette liaison qui accorde au savoir son sens et son existence. Dit autrement, le « savoir des réponses » ne peut prendre sens qu'en lien avec le « savoir des questions » (Fabre, 2009). Il est par conséquent nécessaire que les liens entre savoirs et problèmes soient davantage travaillés dans l'enseignement primaire et secondaire, afin que les savoirs scolaires retrouvent le sens qu'ils ont égaré et se débarrassent ainsi de leur statut propositionnel. Rendre au savoir sa « saveur », selon la célèbre expression d'Astolfi (2008), impliquerait de mettre les problèmes au cœur des apprentissages et de faire de leur construction – et non seulement de leur résolution – l'enjeu essentiel de l'activité intellectuelle. Les savoirs scolaires ne peuvent aucunement se restreindre à la solution finale escomptée.

2. Méthodologie globale de recueil et d'analyse des données

Afin d'étudier les conditions de possibilité d'une mise en texte problématisé en sciences de la Terre, une séquence forcée (Orange, 2010) portant sur le fonctionnement des volcans et l'origine des matériaux volcaniques en classe de quatrième a été co-construite par un groupe de recherche. Ce dernier comprend, outre l'enseignante, deux didacticiens des sciences de la vie et de la Terre (SVT). La séquence, composée de cinq séances, a été menée par l'enseignante dans sa classe de quatrième de vingt-cinq élèves âgés de douze à quatorze ans et s'intègre dans la partie du programme consacrée à l'étude de l'« activité interne du globe » (M.E.N., 2008, p.24). Des enregistrements audio et vidéo ont été effectués et toutes les productions des élèves ont été ramassées.

Les enregistrements ont été transcrits et la séquence analysée selon une méthodologie que nous avons mise en œuvre pour répondre à nos questions de recherche. Dans un premier temps, il s'agit de partir du scénario didactique, d'identifier les textes construits pendant la séquence, de les caractériser, les comparer et les étudier du point de vue de leur relation au problème posé et à la problématisation. L'analyse de ces textes nous permettra, dans un deuxième temps, de modéliser les pratiques enseignantes de mise en texte grâce à des outils (tâche, ostensif, technique, technologie) empruntés à la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) de Chevallard (1997, 1998). La TAD développée en didactique des mathématiques analyse toute action humaine en termes de bloc pratico-technique (savoir-faire), et de bloc technologico-théorique (savoir). Plus précisément, l'activité des personnes se décline en différents « types de tâches », accomplies au moyen d'une certaine manière de faire « technique », justifiée par une technologie, à son tour justifiée par une « théorie ». Bosch et Chevallard (1999, p.92) notent que « la mise en œuvre d'une technique se traduit par une manipulation d'ostensifs ». Les ostensifs représentent la partie « matérielle » de l'activité qui se donne à voir lors de la réalisation de la tâche comme les mots, discours, écritures, symboles, graphismes et gestes. La mise en texte des savoirs scientifiques relève d'un type de tâche enseignant dont l'accomplissement appelle des techniques particulières et des technologies que nous nous proposons de décrire.

3. Conception de la séquence forcée d'enseignement-apprentissage

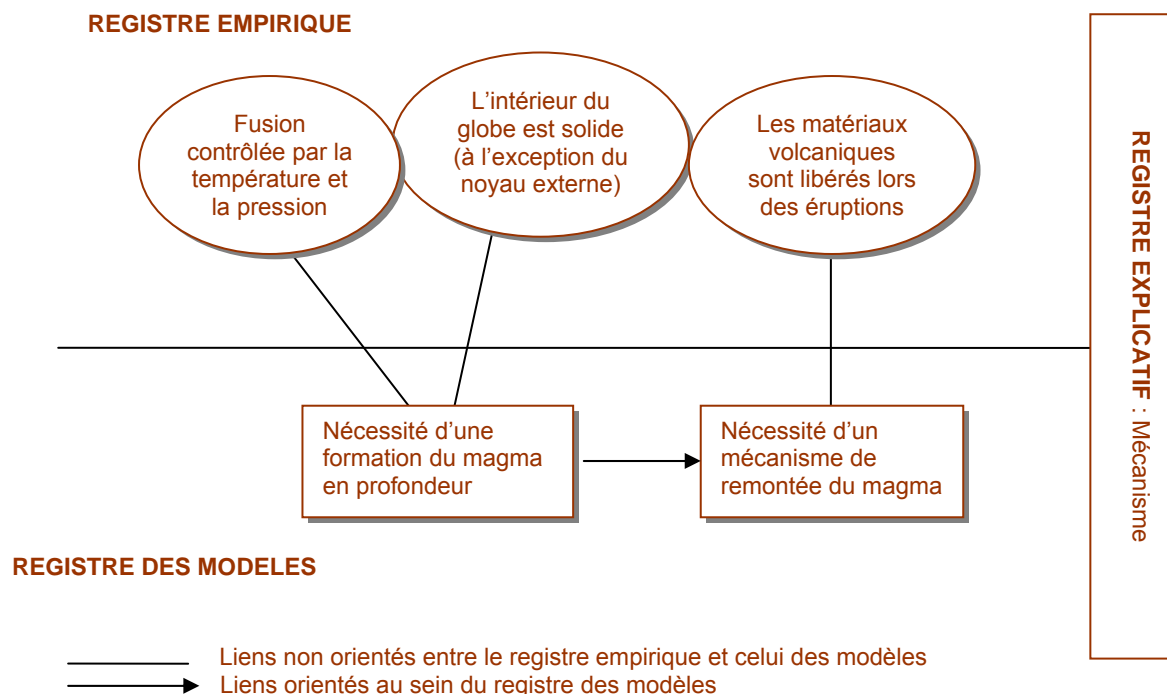
Les séquences forcées sont élaborées par un groupe de recherche constitué de chercheurs en didactique et d'enseignants expérimentés dans le but de créer des phénomènes, des apprentissages et d'explorer de nouveaux territoires de l'espace didactique (Orange, 2010). L'implication des enseignants – qui connaissent très bien les caractéristiques de leur classe et de leurs élèves – dans le choix des situations constitue une nécessité de ces séquences. Elles ne cherchent pas à construire des séquences « reproductibles » et « exemplaires » puisqu'elles dépendent d'un cadre théorique bien défini qu'elles cherchent à faire évoluer. Leur principale intention est de mieux comprendre le fonctionnement des apprentissages scolaires et d'envisager une évolution éventuelle du cadre théorique de recherche. C'est pour ces raisons que nous avons fait appel à ce type de séquences. La séquence étudiée a été construite par une enseignante et deux didacticiens et se définit par deux catégories d'objectifs (Orange, 2010).

Les objectifs de recherche de la séquence étudiée visent l'identification des conditions de possibilités d'une construction problématisée des savoirs magmatiques et d'une mise en texte de ces savoirs ne se limitant pas au caractère propositionnel usuel des savoirs scolaires (Delbos & Jorion, 1990 ; Astolfi, 1992).

Les objectifs d'apprentissage prennent appui sur une étude épistémologique réalisée *a priori*. Le problème explicatif du fonctionnement des volcans en classe de quatrième, étudié dans le cadre théorique de la problématisation, articule des registres empiriques (la fusion contrôlée par la température et la pression, la solidité de l'intérieur du globe à l'exception du noyau externe et l'évacuation des matériaux volcaniques lors des éruptions) et des modèles pour établir la nécessité d'une formation du magma ainsi que celle de sa remontée³ (figure 1 ci-après). Ces nécessités fonctionnelles (ou raisons), que les élèves doivent construire, sous-tendent les solutions au problème du fonctionnement des volcans dans un cadre explicatif mécaniste s'appuyant sur les comportements de la matière (variation d'état et caractère de la fusion partielle). Le réseau de ces deux nécessités et des contraintes empiriques liées peut définir le concept du magmatisme à ce niveau d'enseignement et leur construction peut être parfaitement envisageable pour la classe de quatrième.

³ Nous signalons que l'espace des contraintes a été construit en lien avec les programmes officiels de quatrième (M.E.N., 2008) qui envisagent les phénomènes magmatiques sans lien avec la dynamique du globe et la tectonique des plaques. Celle-ci est traitée ultérieurement selon la progression de la partie du programme consacrée à « l'activité interne du globe ».

Figure 1 - Espace des contraintes envisageable pour le niveau de quatrième en rapport avec le magmatisme



Après avoir établi les objectifs de recherche et d'apprentissage, le groupe tient des réunions avant et après chacune des séances. La séquence est construite au fur et à mesure en fonction de ces objectifs. Son déroulement ne peut pas être entièrement programmé *a priori* puisque chaque séance est construite à partir des productions précédentes de la classe. Nous présentons, dans ce qui suit, une description exhaustive de la séquence forcée construite par le groupe de recherche.

■ **Description détaillée de l'organisation de la séquence forcée**

Séance 1

Individuellement et par écrit, les élèves répondent à la consigne suivante : « Par un schéma et un texte, expliquez comment fonctionne un volcan et d'où viennent les matériaux volcaniques ? ». Par la suite, ils sont répartis – dans la mesure du possible par l'enseignante et les chercheurs assistant à la séance – en groupes ayant des conceptions homogènes. Les élèves sont chargés, pendant ce travail de groupe, de proposer une production commune sur une affiche en se basant sur ce qu'ils avaient déjà réalisé de manière individuelle. Au terme de la séance, l'enseignante récupère les productions de groupe élaborées par les élèves. Celles-ci seront étudiées, en plus des productions individuelles, par le groupe de recherche et serviront à la préparation des séances ultérieures.

Séances 2 et 3

Chaque groupe présente son affiche à la classe qui pose des questions, demande des explications et un débat s'instaure dans la classe. A la fin de ce débat, un document, préparé par le groupe de recherche (figure 2 ci-après) et représentant trois « caricatures » inspirées des affiches de groupe, est distribué aux élèves qui indiquent individuellement et par écrit si chacune

des explications proposées peut ou non fonctionner en argumentant leur choix. Ce document a été construit en s'inspirant des recherches précédentes réalisées par certains des membres de l'équipe sur le fonctionnement des mouvements du bras (Orange & Orange Ravachol, 2007). L'explication A représente un fonctionnement local du magmatisme sans lien avec la structure de la Terre. L'explication B se rapporte à une production centrale magmatique qui se fait au niveau du noyau terrestre. L'explication C se rapproche d'une production magmatique plus ou moins profonde et le magma est produit (ou préexiste) à une certaine profondeur située entre le noyau et le volcan. Au terme des deux séances, l'enseignante récolte les productions argumentatives individuelles des élèves afin que le groupe de recherche puisse les exploiter. Ces productions représentent le premier écrit intermédiaire (E1) produit par les élèves lors de la séquence forcée.

Figure 2 - Document préparé par le groupe de recherche et distribué aux élèves de quatrième après le débat scientifique (écrit individuel E1)

The diagram shows a cross-section of the Earth with a central 'Noyau' (core) and an outer 'globe terrestre' (Earth's globe). Three magma production models are illustrated: 'Explication A' shows a local magma chamber near the surface; 'Explication B' shows a magma chamber at the center of the Earth; 'Explication C' shows a magma chamber at an intermediate depth between the surface and the core.

Préciser pour chacune des explications si elle peut ou non fonctionner et pourquoi		
	Peut-elle fonctionner ? (oui/non)	Pourquoi ?
Exp. A		
Exp. B		
Exp. C		

Séances 4 et 5

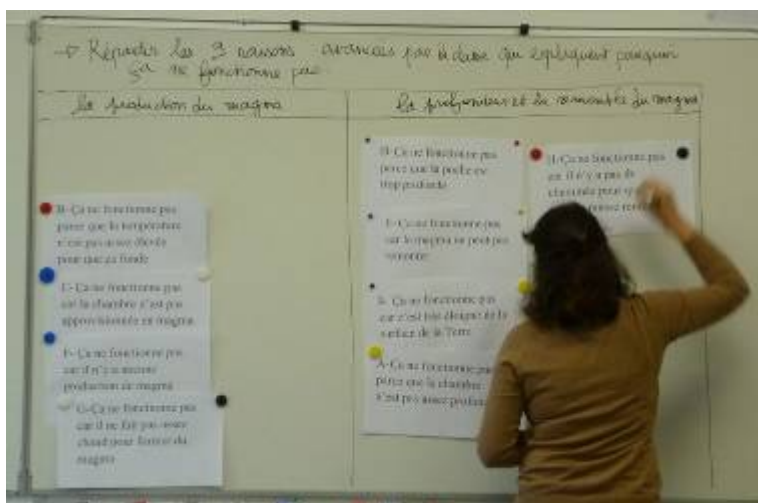
Par binôme, l'enseignante demande aux élèves de répartir les neuf raisons (figure 3) sélectionnées, par le groupe de recherche, à partir de leurs écrits individuels E1 en deux catégories.

Figure 3 - Les raisons du non fonctionnement des explications proposées au classement

A'. Ça ne fonctionne pas parce que la chambre n'est pas assez profonde	B'. Ça ne fonctionne pas parce que la température n'est pas assez élevée pour que ça fonde	C'. Ça ne fonctionne pas car la chambre n'est pas approvisionnée en magma
D'. Ça ne fonctionne pas parce que la poche est trop profonde	E' Ça ne fonctionne pas car le magma ne peut pas remonter	F'. Ça ne fonctionne pas car il n'y a aucune production de magma
G'. Ça ne fonctionne pas car il ne fait pas assez chaud pour former du magma	H'. Ça ne fonctionne pas car il n'y a pas de cheminée pour que le magma puisse remonter	I'. Ça ne fonctionne pas car c'est très éloigné de la surface de la Terre

La mise en commun de ce travail se fait collectivement au tableau. Le groupe classe se met d'accord sur un classement et un titre est donné à chacune des deux catégories : la production du magma ; la profondeur et la remontée du magma (figure 4 ci-après). Ces titres sont liés aux raisons de non fonctionnement : « ça ne fonctionne pas parce qu'il n'y a pas production de magma et parce que le magma ne peut pas remonter ». Cet écrit représente le deuxième écrit intermédiaire (E2) de la séquence.

Figure 4 - La répartition consensuelle des raisons de non fonctionnement en deux catégories avec les titres donnés (écrit intermédiaire 2)



A gauche, la production du magma : étiquette B', C', F', G'.
 A droite, la profondeur et la remontée du magma : étiquette D', E', I', A', H'

Après avoir catégorisé les raisons et donné des titres aux deux catégories obtenues, l'enseignante introduit l'ébauche du texte de savoir final (E3a) en effectuant une inversion (figure 5). En effet, puisque cela ne fonctionne pas pour les raisons citées, il s'agit de voir comment c'est dans la Terre pour que le magma puisse se former et remonter.

Figure 5 - Ebauche du texte de savoir final sur le fonctionnement des volcans (E3a)

Comment c'est dans la Terre pour que ça marche ?	
Il faut que le magma remonte	Il faut que le magma se forme

Par la suite, un document scientifique préparé par le groupe de recherche est distribué aux élèves qui l'exploitent pour repérer les solutions qui réalisent les nécessités identifiées. Ce travail s'effectue collectivement et aboutit à un texte de savoir final écrit au tableau (E3b) (figure 6) et construit par le groupe classe.

Figure 6 - Le texte de savoir final produit par la classe sur le fonctionnement des volcans (Ecrit final 3b)

Comment c'est dans la Terre pour que ça marche ?	
Il faut que le magma remonte	Il faut que le magma se forme
Le magma est poussé par la pression des gaz. Cela crée des failles et des cheminées pour que le magma remonte. Son lieu de fabrication peu profond par rapport à l'échelle de la Terre permet sa remontée vers la surface.	La roche fond à des profondeurs de la Terre (100 à 200km) à des températures d'environ 1000° à 2000° et sous une certaine pression. Cela se forme à environ -70 à -200 km de profondeur. La roche fond et produit du magma : un mélange de gaz et de roche fondue.

Cette séquence a été construite selon le cadre théorique de la problématisation dans une volonté d'impliquer les élèves dans la construction de savoirs dans le domaine du magmatisme et de textes qui soient problématisés et non propositionnels. Dans quelle mesure le groupe de recherche a-t-il réussi à atteindre ces objectifs ? Avec quelles pratiques et sous quelles conditions ? Nous commençons par apporter des éléments de réponse à ces questions en analysant les écrits produits lors de cette séquence forcée.

4. Caractérisation des différents écrits produits lors de la séquence forcée

Nous nous intéressons aux différents écrits élaborés par les élèves pendant la séquence forcée. Nous étudions de plus près leur contenu et leurs caractéristiques en vue de déceler s'ils portent d'éventuelles traces de problématisation ou s'ils se limitent à l'exposition des solutions sous une forme propositionnelle. Nous identifions leur fonction au sein de la séquence ainsi que les liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres

■ *Les écrits intermédiaires E1 (productions argumentatives « pour » et « contre »)*

Les écrits intermédiaires E1 clôturent la phase de débat scientifique et concernent une production individuelle d'arguments « pour » et/ou « contre » le fonctionnement des caricatures proposées aux élèves (figure 2). Ces écrits seront étudiés d'une manière quantitative et qualitative.

• *Etude quantitative des argumentations*

Notre étude quantitative consiste à mettre en évidence le nombre d'argumentations « pour » et « contre » le fonctionnement des trois caricatures (ou explications) suggérées aux élèves à partir de leurs productions de groupe. Le tableau 1 ci-dessous explicite les résultats de cette étude.

Tableau 1 - Nombre d'argumentations « pour » et « contre » le fonctionnement des trois caricatures d'explications proposées aux élèves de quatrième (après le débat)

Nombre d'argumentations	Explication A	Explication B	Explication C	Total
Argumentations « pour » le fonctionnement	0	18	15	33
Argumentations « contre » le fonctionnement	24	6	9	39
Absence de réponse	1	1	1	3
Total	25	25	25	75

Nous remarquons que, suite au débat, aucun argument n'a été avancé en faveur de la possibilité de fonctionnement de l'explication locale A. Effectivement, cette dernière ne peut plus fonctionner pour l'ensemble des élèves (24 argumentations « contre ») alors qu'un nombre important de productions initiales (15 individuelles et 2 de groupe) se positionnait dans un cadre local magmatique. Nous pouvons ainsi constater que la construction de l'impossibilité de fonctionnement de l'explication A a été développée pendant le débat scientifique. Les argumentations des élèves semblent être exclusivement en faveur des explications B et C avec une légère préférence pour l'explication B (18 pour la B et 15 pour la C).

- *Etude qualitative des argumentations*

Nous reprenons chacune des trois explications A, B et C en étudiant les raisons correspondantes avancées par les élèves suite au débat.

L'explication A ne fonctionne plus pour des raisons liées majoritairement aux conditions de formation du magma et à la position de la chambre qui, pour les élèves, devrait être plus en profondeur ou dans le sous-sol, puisque c'est en profondeur que la température est assez élevée pour former du magma : « Car la chambre magmatique n'est pas assez profonde et il ne fait pas assez chaud (Antoine, L.) ». De plus, quelques arguments relient son non fonctionnement à l'impossibilité de la remontée du magma, au manque d'approvisionnement de la chambre magmatique et de production de laves. Il semble, d'après les arguments avancés, que la formation du magma nécessiterait une chambre située en profondeur et/ou une température suffisamment élevée pour fondre la roche.

Pour un nombre important d'élèves, l'explication B pourrait fonctionner parce que le magma est produit (ou se situe) en profondeur, au niveau du noyau, et qu'à cet endroit la température est suffisamment élevée pour qu'il se forme : « Le lieu est assez chaud pour former du magma (Antoine, B.) ». Certaines formulations d'élèves font référence à une formation du magma, d'autres à une préexistence de ce magma en profondeur. Cependant, l'explication B ne pourrait pas fonctionner, pour quelques élèves, parce que le noyau est très profond et très éloigné du volcan pour pouvoir l'alimenter. Le magma aurait effectivement du mal à remonter et à traverser toute cette distance. De plus, il est impossible, pour eux, que le magma provienne du noyau qui ne joue aucun rôle dans les éruptions volcaniques. Après avoir abandonné les explications locales (explication A), il apparaît que les élèves favorisent celles où la chambre magmatique se situe en profondeur et où la température est suffisamment élevée pour créer du magma.

L'explication C serait possible pour les élèves car la température est assez élevée, à l'endroit profond où se trouve la poche, pour que la roche fonde et forme du magma : « Car la chambre magmatique se trouve en profondeur dans le sous-sol et donc la température est assez élevée pour ronger la roche et la faire fondre (Théo) ». Certains arguments utilisent uniquement, dans leurs justifications, la position de la chambre magmatique au niveau du « sous-sol », d'autres relient cette position avec l'augmentation de la température. Toutefois, pour d'autres élèves, l'explication C ne pourrait pas fonctionner parce que la poche est loin du noyau ce qui fait que la température n'est pas suffisamment élevée pour engendrer la formation du magma. De plus, le magma, dans ce modèle, ne pourrait pas remonter « parce que la poche n'est pas reliée au noyau » qui est à l'origine du magma selon Pauline. Nous soulignons que l'explication C fonctionne pour un nombre important d'élèves pour les mêmes raisons que celles proposées pour la précédente (explication B). Les élèves semblent lier la création du magma à l'augmentation de la température régnant dans les profondeurs terrestres. Mais la poche de magma de l'explication C est moins profonde que le noyau (explication B) ce qui pose une question : delon les élèves, à quelle profondeur est-il nécessaire d'aller à l'intérieur du globe pour que la température soit suffisante pour la fusion de la roche ? Leurs écrits ne mentionnent pas de profondeurs précises.

Les écrits individuels E1 gardent une trace écrite des arguments ayant émergé pendant le débat scientifique, ce qui est en parfaite adéquation avec les objectifs de recherche de la séquence forcée. L'étude des argumentations avancées révèle leur richesse et nous permet de constater un abandon du modèle local A, car il apparaît nécessaire, pour les élèves, que la température soit suffisamment élevée pour créer du magma et que la chambre magmatique soit en profondeur. Les avis semblent partagés entre les deux explications B et C qui se rapprochent d'une explication centrale. Quoi qu'il en soit, ces écrits individuels de travail se situent selon une visée épistémologique du « problématique » où la question du vrai et du faux est temporairement suspendue pour celle du possible et de l'impossible donc du contingent et du nécessaire (Orange & al., 2001). De plus, les argumentations sont, pour une partie remarquable, de nature fonctionnelle et non descriptive, ce qui traduit une véritable avancée vers les nécessités. Suite à ces développements, nous pouvons considérer chacun des écrits individuels E1 comme un

mono-texte raisonné puisqu'il comporte plusieurs argumentations (ou raisons) non contradictoires. Son but est d'identifier, suite au débat, les raisons « pour » et « contre » le fonctionnement de trois caricatures construites à partir des modèles initiaux des élèves. A partir de ces écrits E1, neuf raisons de non fonctionnement ont été sélectionnées par le groupe de recherche et proposées aux élèves qui devaient les répartir en deux catégories. L'écrit intermédiaire E2, que nous étudions dans le paragraphe suivant, est ainsi produit.

■ **Classement des raisons de non fonctionnement en deux catégories (E2)**

Les neuf raisons de non fonctionnement des modèles (figure 3) ont été proposées aux élèves sans la moindre référence aux explications concernées (A, B, C). Les quatre raisons B', C', F', G' ont été regroupées dans une catégorie qui concerne la production du magma. Les cinq raisons A', D', E', H', I' ont été classées dans une catégorie liée à la profondeur et à la remontée du magma. Ces deux catégories mettent en évidence les deux principales raisons de non fonctionnement : « ça ne fonctionne pas parce que le magma ne peut pas se former et ne peut pas remonter ». Elles représentent les nécessités (nécessité de formation et nécessité de remontée du magma) auxquelles les élèves doivent accéder pour construire un savoir magmatique problématisé. Cet écrit de travail se situe, comme le précédent, dans l'ordre épistémologique du « problématique ». Le travail des élèves ne se focalise plus sur les modèles explicatifs initiaux de groupe, ni sur les caricatures mais sur les raisons et les arguments portant sur ces modèles. Le but de cet écrit intermédiaire E2 est de catégoriser les raisons de non fonctionnement qui pourraient par la suite, en s'inversant, faire accéder les élèves aux conditions et aux nécessités de fonctionnement. C'est un mono-texte raisonné car il comprend plusieurs argumentations (ou raisons) non contradictoires classées en deux catégories dans un tableau. Suite à la catégorisation réalisée, les écrits finaux E3a et E3b sont construits.

■ **Les écrits finaux (E3a et E3b)**

Après avoir donné des titres aux deux catégories, l'enseignante introduit, par une sorte d'inversion, le tableau E3a (figure 5) qui constitue l'ébauche du texte de savoir final sur le fonctionnement des volcans. Puisque cela ne fonctionne pas pour des raisons liées à l'absence de production et de remontée du magma, il s'agit de voir comment c'est dans la Terre pour que le magma puisse se former et remonter. Ainsi, l'écrit E3a s'interroge « Comment c'est dans la Terre pour que ça marche ? » et met en avant deux nécessités : « Il faut que le magma remonte » et « Il faut que le magma se forme ». Pour le compléter, les élèves exploitent collectivement la documentation scientifique pour renseigner les deux colonnes du tableau des raisons. Ils passent ainsi à la recherche des solutions permettant de réaliser les nécessités identifiées. L'écrit E3b final obtenu (figure 6) est un mono-texte problématisé parce qu'il intègre deux nécessités (remontée et formation du magma) ainsi que les solutions qui répondent à celles-ci. Il porte ainsi des caractéristiques qui l'éloignent d'un texte « propositionnel » car il ne se contente pas d'exposer les solutions mais y inclut les nécessités. C'est un texte qui marque, au moins en partie, l'apodicticité des savoirs malgré le fait qu'il n'explicite pas nettement la solidité de l'intérieur du globe. Il garde un lien avec la problématisation développée pendant la séance et révélée par les écrits précédents.

Après cette étude détaillée des écrits de la séquence forcée, nous notons que le processus de mise en texte de l'enseignante, mise en œuvre avec la collaboration du groupe de recherche, apparaît centré sur la recherche des raisons et des solutions dans une logique de problématisation (Orange Ravachol, 2010). Cette logique se centre sur la construction d'un savoir scientifique qui comporte les solutions mais aussi les conditions de possibilité de ces solutions (*ibid.*). Afin de mieux comprendre la pratique de mise en texte de l'enseignante et ce mode de fonctionnement guidé par une logique de problématisation, nous nous proposons de réaliser une modélisation praxéologique des pratiques de mise en texte forcées en jeu dans la séquence étudiée.

5. Modélisation praxéologique des pratiques de mise en texte

La description de la séquence forcée ainsi que l'analyse des écrits produits nous permettent de modéliser les pratiques en jeu dans la mise en texte forcée du problème du fonctionnement des volcans et de l'origine des matériaux volcaniques. Nous rappelons que l'analyse praxéologique de la pratique enseignante, telle qu'elle est définie dans la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) (Chevallard, 1998) nous sert de repère pour effectuer cette modélisation. Les données à notre disposition concernant la séquence forcée vont nous permettre d'étudier le bloc pratico-technique (savoir-faire), c'est-à-dire les techniques et les tâches. La mise en texte relève d'une tâche enseignante dont l'accomplissement appelle des techniques enseignantes particulières que nous nous proposons d'identifier. Pour cela, nous avons repéré les tâches de la classe et en avons identifié neuf. Pour chacune de ces tâches, nous avons repéré les ostensifs produits et utilisés. Ces derniers, rappelons-le, représentent la partie « matérielle » de l'activité qui se donne à voir lors de la réalisation de la tâche comme les mots, discours, écritures, symboles, graphismes et gestes (Bosch & Chevallard, 1999). La modélisation praxéologique obtenue (figure 7 ci-après) présente les caractéristiques des techniques enseignantes de mise en texte de la séquence forcée.

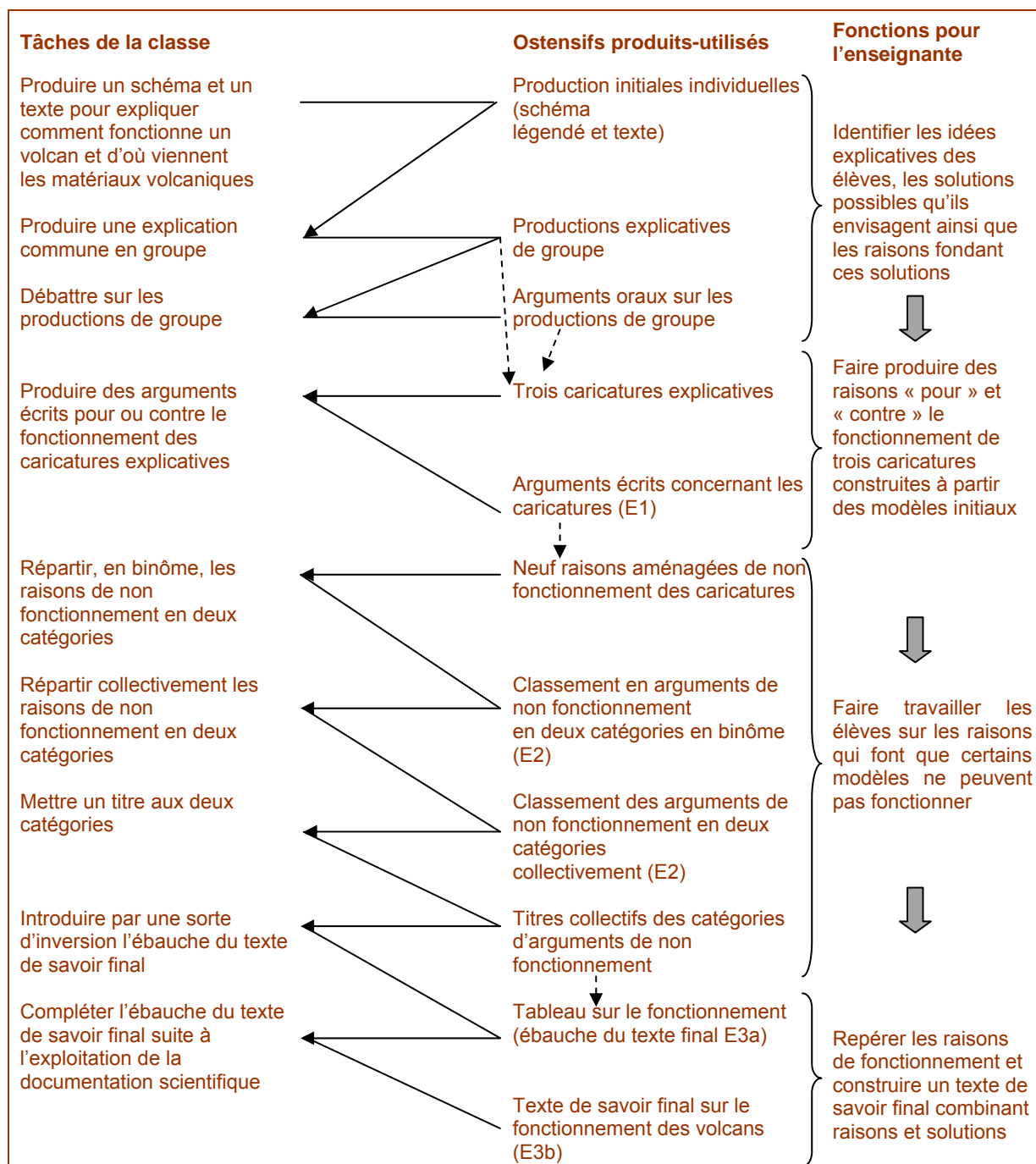
La modélisation praxéologique construite permet de souligner plusieurs éléments fondamentaux dans les techniques de mise en texte de l'enseignante. Ces techniques, construites par le groupe de recherche, se basent sur la production d'ostensifs par les élèves à partir de la réalisation de tâches et sur l'utilisation de certains ostensifs produits comme objet de travail pour les tâches suivantes. De plus, l'équipe s'est servie de quelques ostensifs élaborés par les élèves et les a aménagés pour en introduire de nouveaux qui seront employés comme objets de travail pour les tâches suivantes. Trois interventions capitales sur trois ostensifs produits par les élèves ont été décidées par le groupe de recherche. Elles ont été considérées comme étant nécessaires pour répondre aux objectifs de recherche et conduire la classe vers la construction d'un texte problématisé et non propositionnel.

La première intervention consiste à simplifier, schématiser et dépersonnaliser (ne pas attribuer à un auteur) les explications possibles révélées par les productions de groupe. L'introduction des caricatures d'explications a permis de produire des argumentations individuelles écrites. Ce travail constitue un premier saut abstraitif permettant de faire passer les élèves d'une discussion orale des nécessités à des arguments écrits individuels.

La deuxième intervention s'appuie aussi sur une dépersonnalisation relative, cette fois, aux raisons de non fonctionnement. En effet, le groupe en a sélectionné neuf et les a dissociées de leurs auteurs. De plus, les neuf raisons de non fonctionnement proposées aux élèves pour classement ont été décontextualisées et séparées de la caricature à laquelle elles font référence. Les élèves classent ces raisons en deux catégories et repèrent, suite à la désignation de titres aux catégories obtenues, les raisons principales de non fonctionnement des volcans. Ceci constitue un deuxième saut abstraitif permettant d'avancer et de progresser dans le travail d'abstraction et de généralisation du problème posé. Ce saut marque le passage des éléments de discours argumentatifs à des catégories d'argumentations.

La troisième intervention s'appuie sur un classement des raisons contre le fonctionnement pour désigner celles qui font que les volcans peuvent fonctionner. L'inversion effectuée par l'enseignante conduit, lors de cette dernière étape, aux nécessités visées par les objectifs d'apprentissage de la séquence forcée et l'espace des contraintes envisageable en classe de quatrième (figure 1). Cela correspond à un troisième saut abstraitif permettant de produire – contrairement aux étapes précédentes de la séquence – un tableau décontextualisé, général, intégrant les raisons et capable d'être compris indépendamment des activités antérieures.

Figure 7 - Techniques de mise en texte de l'enseignante pour la séquence forcée sur le fonctionnement des volcans



- Production d'un ostensif à partir d'une tâche donnée
- > Ostensif utilisé comme objet de travail pour la tâche suivante
- - - - -> Introduction d'un ostensif de travail par le groupe de recherche par modification des productions de la classe

Ces procédés didactiques ont été déjà mis en œuvre lors d'une séquence forcée concernant les mouvements du bras à l'école élémentaire (Orange & Orange Ravachol, 2007). Nous pointons pour cette situation une logique de problématisation qui se centre davantage sur les conditions de possibilités des solutions que sur les solutions elles-mêmes. Les techniques de mise en texte ont permis de produire un texte final intégrant les nécessités et ne se réduisant pas aux seules solutions. La classe passe des idées explicatives (individuelles et de groupe), à des argumentations « pour » et « contre » le fonctionnement des trois caricatures, à une identification des raisons de fonctionnement, pour finir avec un texte final qui combine solutions et raisons. La mise en œuvre de ces techniques suppose la manipulation et la création d'ostensifs schématiques et écrits. De plus, les tâches d'écriture, qui jalonnent la séquence, ont préparé la formulation du texte final de savoir construit par la classe dans cette séquence.

Conclusion

Nous avons entamé cette recherche dans le but d'identifier les conditions de construction d'un texte de savoir problématisé. Pour cela, nous avons mis en place, au sein d'une équipe de recherche, une séquence forcée en classe de quatrième. La description de la séquence et l'étude des textes produits nous ont permis de modéliser les techniques mises en œuvre pour une activité de mise en texte qui est apparue problématisée selon notre cadre didactique de la problématisation. Les écrits construits portent les caractéristiques des textes problématisés puisqu'ils ne se limitent pas aux solutions des problèmes mais intègrent les conditions de possibilités de ces solutions. Nos analyses montrent que cette construction nécessite des interventions enseignantes conduisant à des sauts abstraits permettant de faire passer les élèves des idées aux raisons qui sous-tendent les solutions. Toutefois, il est nécessaire de poursuivre les analyses en se penchant sur ce qui s'est passé au cours des activités de classe vu que les savoirs ne peuvent aucunement se réduire aux seuls textes écrits. Comment les textes ont-ils été construits ? Quelles difficultés l'enseignante a-t-elle rencontrées ? Retrouve-t-on les traces de la problématisation dans l'activité des élèves et comment cette problématisation s'est-elle développée ? Comment les élèves ont-ils pris en charge l'introduction de nouveaux ostensifs abstraits par le groupe de recherche ? Quels sont les liens entre les écrits et la mise en texte orale ?

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF Editeur.
- ASTOLFI J.-P. (2005), « Problèmes scientifiques et pratiques de formation », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon, Bruxelles, De Boeck.
- ASTOLFI J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF Editeur.
- BACHELARD G. (1949), *Le rationalisme appliqué*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOSCH M. & CHEVALLARD Y. (1999), « La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°19, p.77-124.
- CHEVALLARD Y. (1997), « Familiale et problématique, la figure du professeur », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, volume 17/3, p.17-54.
- CHEVALLARD Y. (1998), « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique », Actes de l'Université d'été, La Rochelle juillet 1998.
- DELBOS G. & JORION P. (1990), *La transmission des savoirs*, Paris, Editions De la Maison des sciences de l'Homme.
- DEWEY J. (1967/1993), *Logique, La théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. (2007), « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie*, n°161, p.69-78.

FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Jean Vrin.

FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. & ORANGE C. (1997), « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles », *ASTER*, n°24, p.37-57.

LAPERRIERE-TACUSSEL M. (1995), « Le volcanisme au cours moyen à l'IUFM », *ASTER*, n°20, p.61-84, INRP.

M.E.N. (2008), Programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la Terre (Collège), B.O.E.N., n°6, 28 août 2008.

ORANGE C. (1995), « Volcanisme et fonctionnement interne de la Terre : repères didactiques pour un enseignement de l'école élémentaire au lycée », *ASTER*, n°20, p.85-103.

ORANGE C. (2000), *Idées et raisons : construction de problèmes, débats et apprentissages scientifiques en Sciences de la vie et de la Terre*, mémoire de recherche pour l'H.D.R. université de Nantes.

ORANGE C. & ORANGE RAVACHOL D. (2004), « Les conceptions des élèves et leur mode de raisonnement en sciences de la Terre », *Géochronique*, juin, N°90, pp.29-32.

ORANGE C. & ORANGE RAVACHOL D. (2007), « Problématisation et mise en texte des savoirs scolaires : le cas d'une séquence sur les mouvements corporels au cycle 3 de l'école élémentaire », *Actes des 5èmes rencontres scientifiques de l'ARDIST*, La Grande Motte, octobre 2007, p.305-312. Disponible sur : <http://ardist.aix-mrs.iufm.fr/wp-content/actes2007>, consulté le 31/08/2011.

ORANGE C. (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant », *Recherches en éducation*, Hors série n°2, octobre 2010, p.73-85. Disponible sur : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no2.pdf>, consulté le 16/11/2011.

ORANGE RAVACHOL D. (2003), *Utilisation du temps et explications en Sciences de la Terre par les élèves de lycée : étude de quelques problèmes géologiques*, thèse de Doctorat, université de Nantes.

ORANGE RAVACHOL D. (2010), « Collaboration chercheur didacticien / enseignant et choix de l'enseignant en situation scolaire : une étude de cas en sciences de la Terre », *Recherches en éducation*, Hors série n°1, juin 2010, p.47-59. Disponible sur : <http://www.recherches-en-education.net>, consulté le 06/09/2011.

REBOUL O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

L'acquisition de la compétence sémantique chez les apprenants chinois du FLE : analyse au travers des valeurs sociales complexes des mots « travail » et « loisirs »

Xiaoxiao XIA¹

Résumé

L'objet de notre recherche porte sur la confrontation de la construction linguistique des valeurs sociales complexes et la reconstruction discursive des significations lexicales en chinois et en français auprès des locuteurs natifs et des apprenants chinois du FLE. En analysant les perceptions des significations des mots « travail » et « loisirs », nous essayons de découvrir l'apprentissage des stéréotypes linguistiques et l'acquisition des compétences sémantiques chez les apprenants en langue étrangère. Les résultats montrent que bien que les Français et les Chinois partagent à peu près les mêmes noyaux de ces deux mots, certains stéréotypes sont différents en raison des différences culturelles. En outre, même si les publics sont de la même nationalité, l'apprentissage d'une langue étrangère et le séjour dans le pays de la langue cible amènent des différences dans l'acquisition des significations lexicales. Ceci induit que les enseignants doivent tenir compte non seulement de la correction de la forme linguistique, mais aussi de la pertinence de la performance linguistique dans le processus de l'apprentissage de langue étrangère.

L'enseignement du vocabulaire est un domaine de recherche auquel les didacticiens du français langue étrangère, français langue seconde (FLE / FLS) prêtent souvent moins d'attention qu'à la pédagogie grammaticale ou communicationnelle. L'apprentissage du lexique est souvent restreint à la traduction dans la langue maternelle de l'apprenant et sert comme accès à l'acquisition d'autres compétences linguistiques. Pourtant, « l'enseignement du vocabulaire implique que l'on reconnaisse le mot comme élément de forme et de sens appartenant au système de la langue, mais aussi comme une réalité psychique correspondant à des représentations d'ordre linguistique, cognitif et affectif dans la conscience des individus » (Calaque, 2000). L'étude présente essaie de rapprocher la recherche linguistique et la didactique lexicale en comparant les différentes perceptions en langues française et chinoise au plan des stéréotypes linguistiques et en découvrant l'acquisition des compétences sémantiques chez les apprenants en FLE.

1. Etendue de l'étude

De nombreuses recherches ont été effectuées dans le domaine des stratégies d'apprentissage du lexique en langues étrangères (Nation, 1990 ; Laufer, 1992 ; Freed, 1995 ; Qian, 1999). Notre intérêt ne porte pas sur la mémorisation lexicale, la dimension du vocabulaire nécessaire ou le lexique-grammaire, mais sur l'acquisition d'une compétence sémantique en situation d'immersion dans le pays cible /versus/ dans le milieu de la langue maternelle. Dans les études antérieures, Ellis (1997, p.133-138) aborde une discussion sur des stratégies concernant l'acquisition des significations du vocabulaire en langue étrangère : savoir sélectionner de nouvelles informations, les intégrer dans le système sémantique existant chez l'apprenant, lier le sens avec la forme, méthode « mot-clé », etc. Swan (1997, p.156-180) étudie l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du lexique en langue seconde. Huong (2010, p.134) argumente que la

¹ Doctorante, laboratoire de recherche sur la Construction Discursive des Représentations linguistiques et culturelles (CoDiRe), Université de Nantes

construction du sens des mots ne peut pas s'effectuer par le fait de recourir à la langue maternelle, sauf quelques mots abstraits et trop difficiles à expliquer. Selon lui, « *Le signifiant formé par des mots et des structures sera mal exprimé, de plus le référent sera aussi déformé à cause de représentations de la langue maternelle chez les élèves.* » Il nous semble que ces recherches partent d'un point de vue plutôt global. Dans le but d'avoir une idée plus concrète, il est intéressant d'effectuer des analyses à partir de certains mots spécifiques en confrontant des cultures différentes. « *Les différences sont le plus souvent d'ordre culturel plus que purement dénotatif. Leur mise en évidence se fait, quand c'est possible, par la comparaison des contextes d'apparition* » (Cuq, 2004). Par cet intérêt, nous avons choisi deux mots « travail » et « loisirs » en deux langues éloignées (français/chinois) comme objets de notre recherche. L'étude fait partie d'un projet collectif dans le cadre du programme CAPSA-Lang² qui se situe dans l'interface entre la didactique analytique (l'analyse des pratiques discursives dans la communication didactique) et l'acquisition d'une langue seconde/étrangère. Il s'agit des comparaisons du français avec plusieurs langues parmi lesquelles le chinois qui est l'objet de la présente recherche.

■ **Compétence sémantique**

En ce qui concerne la définition de la compétence sémantique, il existe des catégorisations différentes chez les linguistes et les didacticiens. Lu (1999) définit la compétence sémantique comme la compréhension de la structure sémantique : ce que nous savons d'une unité linguistique. Du point de vue de Penco et Vignolo (nd), il n'y a pas de compétence sémantique sans compétence contextuelle, nous ne pouvons pas construire une compétence sémantique personnelle dans le vide, mais seulement dans l'interaction avec les gens. Les auteurs se concentrent sur la relation entre la compétence sémantique et la compétence contextuelle, mais pas sur les composantes de la compétence sémantique.

Ces deux branches d'opinions représentent deux aspects de la sémantique : sémantique grammaticale et sémantique pragmatique. Concernant cela, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) donne une idée plus complète sur ces termes : la compétence sémantique est classifiée en trois orientations :

- 1) la sémantique lexicale qui traite des questions relatives au sens des mots, par exemple la relation du mot et du contexte (référence, connotation), les relations inter-lexicales telles que : synonymes, antonymes, etc.
- 2) la sémantique grammaticale qui « traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux » ;
- 3) la sémantique pragmatique qui traite des relations logiques comme la substitution, la présupposition et l'implication (CECRL, §5.2.1.3).

Dans la présente recherche, nous nous contenterons d'étudier la compétence de la sémantique lexicale qui traite la relation du mot et du contexte, et plus précisément le contexte des cultures différentes en langue maternelle et langue cible. Cette compétence est entendue comme la capacité de reconnaître et de produire des séquences textuelles et contextuelles conformes au protocole sémantique de la langue à apprendre (Galatanu, 2006). Nous prétendons qu'il existe des différences culturelles au niveau des stéréotypes dans le lexique de deux langues.

■ **Les différences culturelles dans l'association sémantique des mots**

L'acquisition des compétences linguistiques est toujours accompagnée par les connaissances culturelles. Concernant la compétence sémantique, certains mots sont profondément enracinés dans la culture de leur communauté linguistique. Xu les appelle « *mots culturellement chargés* » (Xu, 1988). Ces mots nécessitent une étude attentive dans l'enseignement/apprentissage de LE au niveau de leurs connotations et dénotations. Le terme de Xu correspond au terme « *mots à*

² CAPSA-Lang signifie l'Acquisition des Compétences Argumentatives Pragmatiques et Sémantique, CoDiRe de l'Université de Nantes.

charge culturelle partagée » proposé par Galisson, mais Xu l'explique à partir d'une vision différente.

Pour certains « mots culturellement chargés », il peut y avoir presque les mêmes dénnotations et connotations dans les deux langues. Ces mots sont très peu nombreux. Cependant, un mot peut avoir la même dénnotation mais des connotations différentes dans les deux langues. Ainsi Xu (1988) a proposé trois situations existant dans les « mots culturellement chargés » de deux langues : les charges culturelles du contexte natif sont moindres que celles du contexte étranger ; les charges culturelles du contexte natif sont plus importantes que celles du contexte étranger ; les charges culturelles du contexte natif sont moindres dans certains sens et plus dans d'autres sens de celles du contexte étranger, à travers les orientations ou oppositions, etc.

Pour éclairer ces concepts, comme Xu l'a cité, le mot « Renaissance » en chinois signifie seulement une renaissance de la littérature et de l'art, en revanche, dans les langues européennes, il a un sens beaucoup plus large que son équivalent chinois. Les mots comme « fleur de prunier, orchidée, bambou et chrysanthème » sont généralement utilisés pour exprimer la noblesse possédée par les gens dans la langue chinoise. Mais en français, ces mots désignent plutôt des notions botaniques et ne partagent pas vraiment la connotation du chinois.

■ **Objectifs**

● *Objectifs scientifiques*

Cette recherche porte sur la construction discursive des valeurs sociales complexes et la reconstruction des significations lexicales au travers des mots « travail », « loisirs » en chinois et en français, afin de dégager les convergences et les divergences au niveau des stéréotypes linguistiques entre ces deux langues et d'observer l'acquisition de la compétence sémantique lexicale auprès des apprenants chinois du FLE.

● *Objectifs pédagogiques*

Par le biais de la confrontation entre ces deux langues, nous essayons de découvrir divers facteurs qui influent sur l'acquisition de la sémantique lexicale, de comprendre si ces influences sont favorables à l'apprentissage et enfin de discuter certains moyens pédagogiques qui pourraient améliorer l'enseignement du lexique.

■ **Problématiques et hypothèses**

Le questionnement porte sur la construction linguistique et discursive des significations lexicales et leur acquisition. Ainsi, nous élaborons quatre problématiques directrices :

- Existe-il des différences au niveau de la signification lexicographique en langue française et chinoise ?
- Est-ce que la construction des significations lexicales par les apprenants chinois en FLE est conforme à celle décrite dans les dictionnaires en langue cible ?
- Comment se manifestent les stéréotypes linguistiques dans la construction de l'interlangue de ces apprenants ?
- Quels sont des impacts sur l'acquisition de la compétence sémantique chez nos publics ?

Nous faisons comme hypothèse que le dictionnaire peut fournir les noyaux des mots dans l'apprentissage lexical, cependant les stéréotypes et les « possibles argumentatifs » (PA) des mots sont peu véhiculés dans le dictionnaire et ces éléments pourraient être différents en raison de la culture différente. La perception chez les apprenants sur les significations des mots étudiés se différencie totalement ou partiellement des notions indiquées dans les dictionnaires en langue cible. En outre, même si les publics sont de la même nationalité, des facteurs comme l'apprentissage d'une langue étrangère ou le séjour à l'étranger peuvent avoir une influence sur l'appréhension des significations lexicales.

2. Cadre théorique

Notre étude s'appuie sur la théorie de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA). Le modèle de SPA conçu par Galatanu (1999) prend ses sources, d'une part, dans la sémantique argumentative et, d'autre part, dans celle de la recherche sur les stéréotypes linguistiques. SPA se base sur la proposition de Putnam de décrire la signification des mots en termes de noyau et de stéréotypes. Galatanu y a ajouté une troisième strate « possibles argumentatifs », qui représente des séquences discursives potentielles, déployant l'association du mot avec les éléments de son stéréotype et donc calculables à partir du stéréotype. C'est ainsi que le modèle de représentation sémantique comporte trois strates et une forme de manifestation discursive, soit quatre niveaux :

- Niveau 1 Le noyau : traits de catégorisation sémantique, envisagés comme des propriétés essentielles.
- Niveau 2 Les stéréotypes : ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituant des blocs d'argumentation interne.
- Niveau 3 Les « possibles argumentatifs » (PA), séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes.
- Niveau 4 Les déploiements argumentatifs (DA) qui sont les séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives.

Dans ce modèle, les stéréotypes d'un mot représentent des associations, dans des blocs de signification argumentative des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques. Elles forment des ensembles ouverts pour lesquels les limites rigides n'existent pas forcément dans une communauté linguistique au fur et à mesure de l'évolution de sa langue. Ainsi la signification lexicale dans la SPA est intimement liée avec l'évolution du monde au niveau individuel et collectif, culturel et scientifique, politique et économique, etc.

3. Méthode

Pour effectuer notre démarche d'analyse, nous recourons aux deux étapes de l'analyse sémantique des entités lexicales. La première étape est constituée à partir des énoncés définitionnels et des exemples proposés par les dictionnaires chinois et dictionnaires français, afin d'observer la circulation du sens lexicographique des deux mots. Comme source, nous avons choisi trois dictionnaires monolingues de chaque langue, dictionnaires qui cherchent à construire des représentations du lexique de la langue mais qui ne sont pas orientées vers la traduction.

La deuxième étape se base sur des questionnaires bilingues avec des « questions d'opinion », à savoir des questions ouvertes qui concernent les associations, descriptions, définitions... des mots étudiés. Selon De Singly (2005), des questions ouvertes peuvent « privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer par les modalités des réponses « fermées ». Cette deuxième étape est celle du repérage des occurrences dans les discours recueillis auprès de différents publics. C'est ainsi que quatre groupes d'étudiants en Licence ou Master ont été choisis : Français natifs ; Chinois natifs non francophones ; Chinois francophones en Chine ; Chinois francophones en France. Ce choix « scolaire » permet d'avoir des réponses relativement homogènes. Chaque groupe contient dix participants. 40 définitions et 443 entités discursives sont obtenues concernant le mot « travail » ; 40 définitions et 383 entités discursives sont recueillies concernant le mot « loisirs ». L'intérêt de la comparaison des réponses de chaque groupe est d'observer l'acquisition de la compétence sémantique chez les apprenants et les influences sur cette acquisition à partir des mots étudiés.

4. Résultats

■ Analyse du mot « travail »

• Comparaison entre les dictionnaires

Dictionnaires français	<p>Noyau NECESSITE ET/OU OBLIGATION DE FAIRE UTILEMENT ET</p> <p>FAIRE UTILEMENT</p> <p>DONC EFFORT</p> <p>DONC RESULTAT</p>	<p>→</p> <p>Stéréotypes DONC droit DONC activité contraignante POURTANT liberté ...</p> <p>DONC production DONC création DONC modification DONC individuel/collectif</p> <p>...</p> <p>DONC intellectuel DONC réflexion DONC manuel DONC capacité DONC difficile/dur DONC souffrance</p> <p>...</p> <p>DONC ouvrage DONC rémunération DONC produit DONC interruption DONC grève ...</p>
Dictionnaires chinois	<p>Noyau ACTIVITE HUMAINE NECESSAIRE</p> <p>DONC FAIRE UTILEMENT DONC RESULTAT</p>	<p>→</p> <p>Stéréotypes DONC attitude des être humains DONC physique/intellectuel DONC période d'activité DONC conditions exigeantes d'activité DONC quantité d'activité DONC domaines d'activité</p> <p>...</p> <p>DONC fonctionnement</p> <p>...</p> <p>DONC statut social ...</p>

Les noyaux du mot « travail » sont similaires dans les deux langues. Le travail est l'ensemble des activités utiles et nécessaires dont nous pouvons obtenir un résultat. Cependant, dans le noyau chinois, il n'existe pas la notion « effort ». Ce phénomène met en évidence qu'en chinois, on met l'accent sur l'exécution d'une activité et l'obtention du résultat, alors qu'en français, on ajoute l'élément « effort » pour indiquer comment on réalise une activité.

En comparant les stéréotypes, de grandes différences ont été remarquées entre les deux langues. Une seule occurrence identique a été trouvée « DONC physique ou intellectuel ». Dans la partie chinoise, les stéréotypes se concentrent sur le « cahier des charges » du travail, c'est-à-dire, par exemple, la période du travail, la quantité du travail, les domaines du travail, etc. Le terme « statut social » n'est pas cité dans la partie française. Ce terme est en provenance de la phrase : « Il n'y a pas de distinction comme le travail respecté et le travail humble ». Cela suggère qu'il existe en fait un concept de rang social dans le travail. Les stéréotypes en français sont divers : un travail a des contraintes, mais permet aussi d'avoir la liberté. Les activités du travail peuvent être interprétées comme « création », « modification », « production », etc. La notion « fatigue » à partir du noyau « effort » a été mentionnée elle aussi. Le résultat du travail peut être ce que l'on produit comme ouvrage, mais aussi ce que l'on obtient comme

rémunération. Le mot « grève » reflète le phénomène social français, c'est un terme rarement trouvé dans le contexte chinois.

- *Comparaison entre les dictionnaires et les corpus*

Dictionnaires français	Nécessité et/ou obligation de faire utilement ET faire utilement DC effort DC résultat
Chinois francophones en Chine	Activité nécessaire pour vivre
Chinois francophones en France	Activité nécessaire pour certains buts

Nous nous contentons, dans cette partie, d'analyser les définitions relevées parmi les apprenants en FLE en les comparant avec le noyau dégagé dans les dictionnaires français. Les deux dernières définitions sont similaires, cependant les apprenants chinois francophone en Chine donnent une définition plus précise en indiquant que le but du travail est d'assurer sa subsistance, tandis que les apprenants chinois en France n'en explicitent pas les buts. Les deux définitions partagent l'élément « nécessaire » avec le noyau français, toutefois la notion d'intention n'est pas repérée dans les dictionnaires français. Nous pouvons considérer que « pour vivre » possède une sorte d'obligation. Par ailleurs, les éléments « effort » et « résultat » ne sont pas du tout mentionnés chez les apprenants.

- *Comparaison du corpus*

Faute d'espace, concernant les comparaisons entre les quatre groupes, nous nous contentons de montrer quelques résultats de PA.

Travail DONC (DC) PA	G1	G2	G3	G4
DC activité sociale DC statut social DC relation interpersonnelle DC coopération DC concurrence DC compétence	*	*	*	*
DC pression DC stressé DC souffrance DC sentiments inhibés DC ennuyeux	*	*	*	*
DC effort	*	*	*	
DC plaisir	*	*	*	
DC hiérarchie		*	*	*
DC obligation		*	*	*
DC exactitude dans l'accomplissement de ses devoirs	*		*	*
DC passion	*		*	*
DC responsabilité	*	*		
DC respect des règles DC attacher trop aux règles DC contrainte	*	*		
DC sensation désagréable		*	*	
DC occupé/pressé		*	*	
DC intéressant		*		*
DC expérience		*		*
DC état pénible			*	*
DC répétition			*	*
DC réflexion			*	*
PT repos	*			*

G1 : Chinois non francophones
 G2 : Chinois francophones en Chine
 G3 : Chinois francophones en France
 G4 : Français natifs

Nous avons d'abord récapitulé les valeurs axiologiques de tous les mots cités par les participants. Nous distinguons deux orientations de ces valeurs (positive ou négative).

	Positifs %	Négatifs %
Français natifs	50,00	50,00
Chinois francophones en France	50,00	50,00
Chinois francophones en Chine	52,70	47,30
Chinois non francophones	59,74	40,26

Les rapports entre les mots positifs et les mots négatifs cités varient selon les groupes des apprenants. Ces associations au mot « travail » reflètent la perception des valeurs axiologiques du mot « travail » chez nos participants. Si nous comparons d'abord les groupes des deux extrêmes : les Français natifs et les Chinois non francophones, il est évident que les sinophones pensent que le travail est plutôt positif, alors que les Français restent neutres sur ce point. Pour les Chinois en FLE en Chine, le taux de la positivité est sensiblement abaissé par rapport à leurs compatriotes. Les Chinois étudiant en France ont eux une vue neutre sur les valeurs du mot « travail ». Le pourcentage est identique à celui du groupe français.

Les points communs

Au niveau des associations des mots, il existe des expressions communes dans tous les corpus comme « gagner sa vie », « rémunération », « stressé », « activité professionnelle »... Les quatre groupes d'enquêtés partagent aussi l'avis que le travail est une activité sociale. Ils ont mentionné l'existence des « relations interpersonnelles », des « coopérations », des « communications »... A part ces items, il existe d'autres éléments très présents qui expriment le côté négatif du travail, par exemple : « pression », « stressé », « souffrance »...

Les différences

La notion « effort » apparaît dans les PA du corpus chinois, mais pas dans ceux du corpus français. Cela correspond à ce que nous avons trouvé plus haut, cet élément apparaît dans les noyaux dégagés des dictionnaires français mais non dans les dictionnaires chinois. Ceci dit que les Chinois considèrent cette notion comme stéréotype du travail. Nous pouvons aussi voir que le travail peut être un plaisir aux yeux des trois groupes chinois, c'est-à-dire qu'à côté de la souffrance, le travail apporte aussi de la satisfaction. A l'inverse, le « plaisir » n'est pas mentionné par le groupe français.

Bien qu'il existe certaines opinions communes parmi les groupes chinois, les apprenants chinois en FLE sont plus proches des Français natifs que des Chinois non francophones. En plus, certains mots ne sont mentionnés que dans les groupes des Chinois en FLE ainsi nous pouvons croire qu'il existe une sorte d'« interlangue ». L'« obligation » a été saisie dans les PA des trois groupes francophones, mais pas dans le groupe chinois non francophone. Ceci est expliqué par le fait que la notion d'obligation est inscrite dans le noyau du mot « travail » dégagé des dictionnaires français, mais pas dans les dictionnaires chinois. La « hiérarchie » existante dans le travail est aussi sélectionnée par les Français et les apprenants chinois en FLE, par contre, les Chinois non francophone n'ont pas mentionné ce mot. Les items comme « intéressant », « expérience », « répétition », « réflexion »... sont également partagés au sein des groupes francophones.

Il est intéressant de noter que la notion de « santé » a été trouvée seulement dans le corpus français, cela concerne un phénomène culturel. L'expression « le travail, c'est la santé » vient d'une chanson française populaire. L'absence du mot « santé » dans le corpus chinois montre que l'apprentissage d'une langue étrangère ne permet pas directement de s'intégrer dans la culture cible.

■ **Analyse du mot « loisirs »**

• **Comparaison entre les dictionnaires**

Dictionnaires français	<p>Noyau TEMPS LIBRE</p> <p>ET ACTIVITES DE DELASSEMENT</p>	→	<p>Stéréotypes DONC vacances DONC retraite DONC repos ... DONC aisance DONC besoins biologique de détente DONC civilisation DC société DC politique DC industrie DC métier DC organisation DONC individuelle/collective DONC créatif DONC sport DONC coûteux DONC culture ...</p>
Dictionnaires chinois	<p>Noyau ETAT SANS OCCUPATION</p> <p>ET ACTIVITES DE DELASSEMENT</p>	→	<p>Stéréotypes DONC n'exerce pas de profession DONC repos DONC temps libre pendant une période ... DONC activité agréable DONC activité amusante ...</p>

Dans un premier temps, le terme « activité de délasserment » est compris dans les deux noyaux. Néanmoins, en chinois, on insiste sur l'état de l'être humain. C'est une situation sans travail, sans études, ni activité fatigante. Les gens se reposent. Alors qu'en français, une période libre est le point important. Les noyaux attachent de l'importance à ces deux différents domaines.

En ce qui concerne les stéréotypes, il existe des éléments correspondants dans les deux langues. L'expression « n'exerce pas la profession » est conforme aux mots « vacances » et « retraite ». Quant à la partie « activité de délasserment », nous trouvons que les stéréotypes en français ressortent plus d'une perception pratique. Il y a des traits comme « besoins biologique de détente », « civilisation », « société », « politique », « industrie » et « métier ». En français, les loisirs sont des activités créatives et coûteuses... qui concernent les domaines culturel ou sportif, etc. Du côté chinois, les stéréotypes indiquent une perception plutôt abstraite, ils expriment le sentiment des hommes : agréable et amusant.

• **Comparaison entre les dictionnaires et les corpus**

Dictionnaires français	Temps libre et activités de délasserment
Chinois francophones en Chine	Activités de délasserment et de plaisir
Chinois francophones en France	Activités de délasserment et de plaisir effectuées sous certaines conditions

Nous constatons que la définition choisie par les Chinois francophones en France est à peu près identique à celle des apprenants chinois non francophones. Ces définitions contiennent toutes le délasserment et le plaisir. Toutefois les apprenants en France ont ajouté des conditions de pratique des loisirs, par exemple, « si on a de l'argent », « quand on est disponible ». Par ailleurs, nous pouvons remarquer que, conformément à la différence entre le noyau chinois et le noyau français, les deux groupes d'apprenants n'ont pas mis l'élément « temps libre » pour les loisirs. De plus, l'item « plaisir » dans les définitions des individus n'apparaît pas dans le noyau français.

- *Comparaison du corpus*

Loisirs DONC (DC)/POURTANT(PT) PA	G1	G2	G3	G4
DC liberté	*	*	*	*
DC une tranquillité psychologique	*	*	*	*
DC état physique détendu	*	*	*	*
DC dépense de l'argent	*	*	*	
DC avantages pour la santé	*	*	*	
DC répugnance à l'effort physique ou intellectuel	*	*		
DC profonde affection		*	*	
DC évolution de société		*		*
DC tendance à connaître des choses nouvelles DC découvrir des choses nouvelles			*	*
DC nécessité		*	*	*
DC contact avec les autres personnes		*	*	*
DC conception récente	*			
DC culture				*

G1 : Chinois non francophones

G2 : Chinois francophones en Chine

G3 : Chinois francophones en France

G4 : Français natifs

Les points communs

Pour ces quatre groupes, il existe un accord sur la valeur positive des stéréotypes du mot « loisirs ». Seul un chinois a écrit le mot « paresse » que nous considérons comme une valeur négative. Beaucoup de points communs ont été repérés concernant les PA :

- l'état mental joyeux : plaisir, joie, amusement, jouissance,
- la tranquillité psychologique : tranquillité, calme, placide,
- la disponibilité du temps : temps libre, vacances, retraite, pas de travail,
- l'état physique détendu : détente, relaxation, distraction, repos.

En plus, les quatre groupes pensent que les loisirs permettent d'avoir de la liberté et offrent des conditions pour se maintenir en bonne santé. Les activités sont pratiquées avec les amis et la famille.

Les différences

Chez les trois groupes chinois, les loisirs sont des activités qui demandent de dépenser de l'argent et possèdent des avantages pour la santé. Ces deux occurrences ne sont pas mentionnées chez le groupe français. Les activités de loisir mentionnées par les quatre groupes d'enquêtés ont pour la plupart des points communs, pourtant il existe quelques divergences. Par exemple, le shopping et le restaurant cités plusieurs fois dans le corpus chinois ne sont pas

mentionnés dans le corpus français. Le karaoké est une activité typiquement asiatique, c'est rare de le trouver en France. Un autre phénomène est intéressant à observer : les Français ont associé le mot « loisirs » au mot « culture » et pensent que les loisirs représentent la culture d'un pays, ou que les activités de délasserment concernent les activités culturelles. Même si les apprenants chinois ont parlé des activités culturelles, comme la musique, les films, le théâtre, etc., aucun n'a choisi directement le mot « culture », ce phénomène caractérise aussi les deux autres publics chinois. Cela s'oppose à la haute fréquence de ce mot dans le corpus français.

Selon les trois groupes francophones, les loisirs sont des activités nécessaires qui permettent le contact avec les autres. Nous n'avons pas repéré ces notions chez le groupe des Chinois non francophones. Dans le corpus des Chinois en FLE en Chine, les loisirs sont pensés comme un développement de la société. Leurs camarades français partagent cette opinion. Par ailleurs, les Chinois en France sont d'accord avec les Français sur le fait que pratiquer des activités de loisirs révèle une tendance à découvrir des choses nouvelles. Ainsi, nous voyons qu'il existe certains points communs entre les Chinois francophones et les Français natifs, point communs qui ne sont pas constatés chez les Chinois non francophones.

Discussion et Conclusion

Les résultats montrent que les noyaux des mots « travail » et « loisirs » des dictionnaires en deux langues sont similaires. Cependant, il existe quelques nuances. Ces nuances se retrouvent dans les noyaux constitués par les individus, y compris ceux qui apprennent une langue étrangère et qui définissent les mots du point de vue de la langue cible. Ceci montre que les apprenants chinois n'ont pas acquis complètement les significations des mots en français. L'impact de la langue maternelle existe toujours, que ce soit pour les Chinois qui sont en Chine ou en France. Concernant les stéréotypes du mot « travail », nous repérons de grandes différences entre les dictionnaires des différentes langues. Quant aux corpus, un transfert positif de la langue maternelle vers la langue cible a été constaté, il existe plus de points communs chez les groupes francophones. Néanmoins quel que soit le mot étudié, les stéréotypes qui portent des valeurs culturelles du pays sont difficilement assimilés. Dans les corpus des apprenants chinois, certaines absences de mots représentant la culture française ont pu le prouver. De plus, les facteurs comme l'apprentissage d'une langue étrangère, le séjour à l'étranger, ont des influences sur la construction du sens des mots. Ces deux derniers facteurs permettent d'avoir une perception éloignée sur la signification lexicale de la langue maternelle. Cependant, ces influences sont soit faibles, soit fortes selon les mots.

A partir de notre recherche, nous constatons qu'au cours de l'apprentissage de FLE, l'utilisation des dictionnaires pour les lexiques reste toujours nécessaire, mais paraît ne pas être suffisante pour apprendre des significations lexicales, surtout pour les mots désignant un facteur social qui pourraient potentiellement provoquer des malentendus dans la communication. Afin de perfectionner la compétence sémantique des apprenants des langues étrangères, dans un premier temps, il semble préférable que les apprenants consultent des dictionnaires monolingues pour éviter le transfert négatif de L1 et aussi des dictionnaires spéciaux, par exemple la base de données lexicales DiCo³ qui permet à l'apprenant de « *trouver les collocations dont il a besoin* », et lui « *donner une maîtrise intuitive de la notion même de collocation⁴ et des patrons standard existant dans la langue* » (Polguère, 2000). Cependant, l'utilisation des dictionnaires monolingues ou des bases de données comme DiCo demande une maîtrise du français relativement bonne. Les débutants auront certaines difficultés dans cette pédagogie. Dans un deuxième temps, les enseignants doivent tenir compte non seulement de la correction de la forme linguistique, mais aussi de la pertinence de la performance linguistique dans le processus de l'apprentissage de langue étrangère par le biais de l'emploi des exemples dans les corpus

³ Dictionnaire de Combinatoire, projet réalisé par Igor Mel'čuk et Alain Polguère, en collaboration avec des étudiants-assistants de recherche de l'Observatoire de Linguistique Sens-Texte de l'Université de Montréal.

⁴ Entend par Polguère, une combinaison de mots constituée d'une BASE choisie librement par le locuteur en fonction de son sens.

linguistiques, par exemple. Pour améliorer la capacité d'« assortir » des mots chez les apprenants, il est proposé par certains chercheurs d'introduire les outils de concordance dans l'enseignement des langues (Galisson, 1983 ; Bogaards, 1994 ; Sun & Wei, 2005). Une table de concordance permet à l'apprenant d'observer le corpus réel, de trier le mot en question dans des contextes divers et authentiques, de comprendre l'utilisation du mot d'une façon appropriée, de résumer les liens stéréotypiques et argumentatifs des mots. Le problème éventuel est que cette méthode ne vise probablement que le niveau avancé. Mais dès le commencement de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'acquisition de la construction du sens des mots commence elle aussi, alors que le corpus de l'apprenant doit être construit par l'enseignant selon le niveau de l'élève. Cette construction du corpus ne doit certainement pas être effectuée pour tous les mots, il peut être intéressant de choisir des mots qui semblent « sans histoire » mais qui portent des valeurs sociales différentes de celles de la langue maternelle de l'apprenant.

En conclusion, la construction de la signification d'un mot « ordinaire », dans certains sens, peut comporter des valeurs sociales complexes dans des cultures différentes. Ceci peut provoquer l'ignorance ou le superflu dans le processus d'acquisition de la compétence sémantique en langue étrangère. Le contexte d'immersion rend plus réceptif à la progression de cette compétence. Il serait intéressant de proposer aux apprenants d'autres tests qui nous permettraient d'observer le rôle du vocabulaire acquis dans la communication et l'influence de la représentation de la signification lexicale sur l'efficacité des interactions. De toute façon, la sensibilité d'association des mots doit être améliorée chez les apprenants. L'acquisition de la compétence sémantique doit prendre en compte le phénomène « lexiculture » que ce soit en situation d'immersion ou en milieu exolingue.

Bibliographie

- BOGAARDS P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Crédif - Hatier/Didier.
- CALAQUE E. (2000), « Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et propositions didactiques », *LIDIL*, n°21, coordonné par E. Calaque & F. Grossmann, LIDILEM - Université Stendhal.
- CONSEIL DE L'EUROPE, COMITE DE L'EDUCATION (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CUQ J.P. (2004), « Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère », *Didactique du lexique Contextes, démarches, supports*, E. Calaque & J. David (dir.), Bruxelles, De Boeck-Université, p.61-71.
- DE SINGLY F. (2005), *L'enquête et ses méthodes : les questionnaires*, Paris, Armand Colin.
- ELLIS N.C. (1997), « Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning », *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt & M. McCarthy (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, p.122-39.
- FREED F.B. (1995), « Language learning and study abroad », *Second language acquisition in a study abroad context*, F.B. Freed (éd.), Amsterdam Benjamins, p.3-33.
- GALATANU O. (1999), « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », *Langue française*, n°123 - *La sémantique du stéréotype*, O. Galatanu & J.M. Gouvard (éd.), p.41-51.
- GALATANU O. (2006), « For an Argumentative Semantics in the Approach of the Concept of « Advanced Learner » of a Foreign Language », communication présentée au colloque Revisiting advanced varieties in L2 learning, Aston University, Birmingham.
- GALISSON R. (1983), *Des mots pour communiquer. Eléments de lexicométhodologie*, Paris, CLE International.
- HUONG D.A. (2010), « L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques », *Synergies Pays riverains du Mékong*, n°2, p.127-139.

LAUFER B. (1992), « How much lexis is necessary for reading comprehension? », *Vocabulary and Applied Linguistics*, P.J.L. Arnaud & H. Bejoint (éd.), London, Macmillan.

LU G.Q. (1999), *A Contrastive analysis of Semantic Syntax in English and Chinese*, Shanghai, Fudan University Press.

NATION I.S.P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, New York, Newbury House.

PENCO C. & VIGNOLO M. (nd), « Converging towards What? Pragmatic and Semantic Competence »
<http://www.dif.unige.it/epi/hp/penco/pub/converge.pdf>

POLGUERE A. (2000), « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », *LIDIL*, n°21, coordonné par E. Calaque & F. Grossmann, LIDILEM - Université Stendhal, p.75-97.

QIAN D.D. (1999), « Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension », *Canadian Modern Language Review*, n°56(2).

SUN H.Y. & WEI N.X. (2005), « Etudes de la combinaison des adjectives chez les apprenants chinois », *Etudes de l'application du corpus*, N.X. Wei & al., (éd.), Shanghai Foreign Language Press, Shanghai, p.143-154.

SWAN M. (1997), « The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use », *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt & M. McCarthy (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, p.156-180.

XU G.Z. (1988), « Culturally loaded words and English Language Teaching », *Intercultural communication What it means to Chinese learners of English*, W.Z. Hu (éd.), Shanghai, Shanghai Translation Publishing House, p.72-82.

Direction de la revue

Michel FABRE, Directeur de publication et rédacteur en chef
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation, Université de Nantes

Denise ORANGE RAVACHOL, Rédactrice adjointe
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Marie TOULLEC THERY, Rédactrice adjointe
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Sylvie GUIONNET, Ingénieur d'édition et de diffusion, Université de Nantes

Membres du comité éditorial

Yves DUTERCQ
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Magali HERSANT
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Martine LANI-BAYLE
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Christian ORANGE
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Thérèse PEREZ-ROUX
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Frédéric TUPIN
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de La Réunion

Isabelle VINATIER
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

ISSN 1954 3077
<http://www.recherches-en-education.net>
Université de Nantes - UFR Lettres et Langage
Chemin la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France
☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11
recherches-en-education@univ-nantes.fr





Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006